

Zur Vermittlung von Informationskompetenz an Hochschulbibliotheken – Entwicklung, Status quo, und Perspektiven

Master's Thesis

im Master-Zusatzstudiengang Bibliotheks- und Informationswissenschaft

Institut für Informationswissenschaft

Fakultät für Informations- und Kommunikationswissenschaften

Fachhochschule Köln

vorgelegt von:

Mario Hütte

Zur Vermittlung von Informationskompetenz an Hochschulbibliotheken – Entwicklung, Status quo, und Perspektiven

Master's Thesis

im Master-Zusatzstudiengang Bibliotheks- und Informationswissenschaft

Institut für Informationswissenschaft

Fakultät für Informations- und Kommunikationswissenschaften

Fachhochschule Köln

vorgelegt von:

Mario Hütte
Eythstr. 35
51103 Köln
Matr.Nr.: 11044721

am 17.2.2006 bei Prof. Dr. Hermann Rösch

„Die Bibliothek ist eine Lernstätte, nicht ein Lager für Bücher.“ (Melvil Dewey, 1876)

Abstract

Die vorliegende Master's Thesis beschäftigt sich mit der Vermittlung von Informationskompetenz (engl.: Information Literacy) an Hochschulbibliotheken. Im Anschluss an die Darlegung theoretischer Grundlagen werden Entwicklung und derzeitiger Stand der Diskussion des Themas in den USA und Deutschland verglichen, wobei auf bedeutende Untersuchungen, Strategiepapiere und Modelle Bezug genommen wird. Als Hauptunterschiede zwischen beiden Ländern werden die verschiedenen historischen Ausgangsbedingungen sowie die unterschiedlichen Rahmenbedingungen identifiziert. Die derzeitige Praxis von Informationskompetenzvermittlung an nordrhein-westfälischen Universitäts- und Fachhochschulbibliotheken wird im empirischen Teil anhand einer Website-Analyse untersucht. Dabei zeigt sich, dass inzwischen vielfältige Aktivitäten zur Verbesserung der Informationskompetenz nachweisbar sind, die Benutzerfreundlichkeit der Internet-Auftritte in vielen Fällen jedoch noch optimiert werden kann. Den Abschluss bildet ein Ausblick auf Möglichkeiten zur weiteren Verbesserung der allgemeinen Informationskompetenz in Deutschland.

The present Master's Thesis deals with information literacy in academic libraries. Following the description of theoretic principles, development and current state of discussion in the US are compared to the situation in Germany, drawing on important surveys, strategic papers and models. The main distinctions between both countries are the different historic initial conditions and the varying general frameworks. The current practice of information literacy in university libraries and libraries of universities of applied sciences in the state of Northrhine-Westphalia is explored within the empiric part by website analysis. It shows that manifold activities to enhance information literacy can be identified, whereas the usability of the websites can be improved. The final part of the survey outlines possibilities for further improvement of general information literacy in Germany.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	1
1.1 Einführung in das Thema.....	1
1.2 Aufbau und Fragestellungen der Arbeit	2
 2. „Das Lernen lernen“ : Informationskompetenz als Schlüsselqualifikation	 4
2.1 Die Bedeutung von Schlüsselqualifikationen	4
2.2 Informationsdienst – Informationsvermittlung – Vermittlung von Informationskompetenz	6
2.3 Implizite Teilkompetenzen von Informationskompetenz	8
2.4 Konzeptionelle Evolution und begriffliche Differenzierung	12
2.5 Formen der Vermittlung von Informationskompetenz.....	15
2.5.1 Präsenzveranstaltungen	15
2.5.2 Fernunterricht und Selbststudium	16
2.5.3 Blended Learning	17
 3. Zum aktuellen Stellenwert des Themas	 19
3.1 Das Paradigma der Informationsgesellschaft	19
3.2 Warum brauchen wir Informationskompetenz?	20
3.2.1 Technologischer Fortschritt.....	20
3.2.2 Anstieg der Zahl von Informationsangeboten.....	21
3.2.3 Veränderungen in der Informationsbeschaffung: Suchmaschine kontra Bibliothek.....	22
3.3 Veränderungen in Studium und Beruf	25
3.3.1 Der „Bologna-Prozess“	25
3.3.2 Das Konzept des „Lebenslangen Lernens“	27
 4. Die Entwicklung in den USA und Deutschland	 32
4.1 Die Entwicklung in den USA.....	32
4.1.1 Anfänge und Prägung des Begriffs Information Literacy	32
4.1.2 Information Literacy im Schulwesen der USA	34
4.1.3 Information Literacy im Hochschulwesen der USA	35
4.2 Die Entwicklung in Deutschland	36
4.2.1 Volksbildner und völkische Büchereipolitik.....	36
4.2.2 Benutzerforschung ab den 1970er Jahren als Grundlage für Benutzerschulungen	37
4.2.3 Reduzierung der Aktivitäten, Neubeginn und Einrichtung von Informationsvermittlungsstellen in den achtziger und neunziger Jahren	40
4.2.4 Von der Benutzerschulung zur Vermittlung von Informationskompetenz	41
4.2.5 Pläne und Programme in Deutschland	44
4.2.5.1 Bibliotheken '93	44
4.2.5.2 Die SteFi-Studie 2001	44
4.2.5.3 Die „Empfehlungen zur digitalen Informationsversorgung durch Hochschulbibliotheken“ des Wissenschaftsrates 2001	47
4.2.5.4 Das Strategische Positionspapier „Informationen vernetzen – Wissen aktivieren“ des BMBF 2002	48
4.2.5.5 Die Initiative des Vereins Deutscher Bibliothekare (VdB) 2002.....	49
4.2.5.6 Der „PISA-Schock“ als Katalysator für die Entwicklung in Deutschland	49

4.3 Modelle zur Vermittlung von Informationskompetenz in den USA und Deutschland.....	51
4.3.1 Big6 Skills von EISENBERG/BERKOWITZ.....	51
4.3.2 Der Information Searching Process (ISP) nach KUHLETHAU.....	52
4.3.3 Das Dynamische Modell der Informationskompetenz (DYMIK) nach HOMANN...	54
4.3.4 Standards zur Vermittlung der Informationskompetenz.....	56
4.3.6 Das Konzept der Bibliothekspädagogik nach SCHULTKA	58
4.3.6 Zur Bedeutung der Modelle	60
4.4 Die USA und Deutschland im Vergleich	61
 5. Vermittlung von Informationskompetenz als Aufgabenfeld für Hochschulbibliotheken in Deutschland: Eine branchenbezogene Potenzialanalyse.....	68
5.1 Die SWOT-Analyse als Werkzeug.....	68
5.2 Stärken	68
5.3 Schwächen	70
5.4 Chancen und Möglichkeiten	72
5.5 Risiken und Bedrohungen	73
5.6 Abschließende Bewertung.....	75
 6. Methodisches Vorgehen im Rahmen der empirischen Untersuchung ...	76
6.1 Der Untersuchungsgegenstand: Internetauftritte von Hochschulbibliotheken ...	76
6.1.1 Funktion und Stellenwert der Websites von Bibliotheken.....	76
6.1.2 Die heuristische Evaluation als Technik für die Untersuchung von Websites.....	77
6.2 Kriterien für eine benutzerfreundliche Website-Gestaltung.....	78
6.3 Konzeptionelle und organisatorische Kriterien für Lernangebote von Bibliotheken.....	81
6.4 Einordnung der Bibliotheken hinsichtlich ihrer Lernangebote.....	83
6.5 Kritische Reflexion methodischer Schwächen	85
 7. Status quo an nordrhein-westfälischen Hochschulbibliotheken: Ergebnisse der Website-Analyse	87
7.1 Universitätsbibliotheken.....	87
7.1.1 Bibliothek der Rheinisch-Westfälischen Technischen Hochschule Aachen	87
7.1.2 Universitätsbibliothek Bielefeld	89
7.1.3 Universitätsbibliothek Bochum.....	93
7.1.4 Universitäts- und Landesbibliothek Bonn.....	96
7.1.5 Universitätsbibliothek Dortmund	99
7.1.6 Universitäts- und Landesbibliothek Düsseldorf	102
7.1.7 Universitätsbibliothek Duisburg-Essen.....	106
7.1.8 Universitäts- und Stadtbibliothek Köln	109
7.1.9 Universitäts- und Landesbibliothek Münster	112
7.1.10 Universitätsbibliothek Paderborn	116
7.1.11 Universitätsbibliothek Siegen.....	119
7.1.12 Universitätsbibliothek Wuppertal.....	122
7.2 Fachhochschulbibliotheken	125
7.2.1 Bibliothek der Fachhochschule Dortmund.....	125
7.2.2 Bibliothek der Fachhochschule Köln.....	127

7.2.3 Bibliothek der Fachhochschule Münster	130
7.2.4 Bibliothek der Hochschule Niederrhein	132
7.3 Zusammenfassung und Einordnung der Ergebnisse	135

8. Perspektiven für die Vermittlung von Informationskompetenz in Deutschland144

8.1 Verankerung von Informationskompetenz im gesamten Bildungssystem.....	144
8.1.1 Lesekompetenz als Basis von Informationskompetenz.....	144
8.1.2 Propädeutische Informationskompetenz	145
8.2 Kooperationen und Netzwerkbildung zwischen Bibliotheken.....	147
8.2.1 Das Projekt Informationskompetenz der UB Konstanz und das Netzwerk Informationskompetenz in Baden-Württemberg (NIK-BW).....	148
8.2.2 Die AG Informationskompetenz in Nordrhein-Westfalen	149
8.2.3 Die AG Benutzerschulung in Thüringen	150
8.3 Flexibilisierung des Lernens	151
8.3.1 Individualisierung von Lernumgebungen.....	151
8.3.2 Spielerisches Lernen	153

9. Abschlussbemerkung155

Anhänge

Anhang A: Glossar verwendeter internetspezifischer Fachbegriffe	159
Anhang B: Kriterienkatalog zur Website-Untersuchung	161
Anhang C: Liste der im Rahmen der Untersuchung erhaltenen E-Mails und geführten Gespräche	164
Anhang D: Text der E-Mail an die Hochschulbibliotheken.....	165
Anhang E: Literatur- und Quellenverzeichnis	167

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Synopse der vorgestellten Kompetenzfelder.....	10
Abbildung 2: Von der Benutzerschulung zur Vermittlung von Informationskompetenz	14
Abbildung 3: In der Datenbank INFODATA am 10.1.2006 erfasste deutschsprachige Publikationen zu den Themen "Informationskompetenz" / "Information Literacy" und "Benutzerschulung" im chronologischen Vergleich	43
Abbildung 4: Big6 Skills	52
Abbildung 5: Information Searching Process	53
Abbildung 6: DYMIK	54
Abbildung 7: Informationszirkel im DYMIK	55
Abbildung 8: In der Datenbank INFODATA am 10.1.2006 erfasste deutsch- und englischsprachige Publikationen zum Thema "Informationskompetenz" / "Information Literacy" im chronologischen Vergleich	66
Abbildung 9: Startseite des Internetauftritts der Bibliothek der RWTH Aachen	87
Abbildung 10: Webseite mit den Lernangeboten der Bibliothek der RWTH Aachen	88
Abbildung 11: Startseite des Internetauftritts der Universitätsbibliothek Bielefeld	90
Abbildung 12: Webseite mit den Lernangeboten der Universitätsbibliothek Bielefeld	91
Abbildung 13: Startseite des Internetauftritts der Universitätsbibliothek Bochum	93
Abbildung 14: Webseite mit den Lernangeboten der Universitätsbibliothek Bochum	94
Abbildung 15: Startseite des Internetauftritts der Universitäts- und Landesbibliothek Bonn ..	97
Abbildung 16: Webseite mit den Lernangeboten der Universitäts- und Landesbibliothek Bonn	98
Abbildung 17: Startseite des Internetauftritts der Universitätsbibliothek Dortmund	100
Abbildung 18: Webseite mit den Lernangeboten der Universitätsbibliothek Dortmund	101
Abbildung 19: Startseite des Internetauftritts der Universitäts- und Landesbibliothek Düsseldorf	103
Abbildung 20: Webseite mit den Lernangeboten der Universitäts- und Landesbibliothek Düsseldorf	104
Abbildung 21: Startseite des Internetauftritts der Universitätsbibliothek Duisburg-Essen ...	106
Abbildung 22: Webseite mit den Lernangeboten auf dem Campus Duisburg	107
Abbildung 23: Webseite mit den Lernangeboten auf dem Campus Essen	108
Abbildung 24: Startseite des Internetauftritts der Universitäts- und Stadtbibliothek Köln	110
Abbildung 25: Webseite mit den Lernangeboten der Universitäts- und Stadtbibliothek Köln	111
Abbildung 26: Startseite des Internetauftritts der Universitäts- und Landesbibliothek Münster ..	113
Abbildung 27: Webseite mit den Lernangeboten der Universitäts- und Landesbibliothek Münster	114
Abbildung 28: Startseite des Internetauftritts der Universitätsbibliothek Paderborn	116
Abbildung 29: Webseite mit den Lernangeboten der Universitätsbibliothek Paderborn	117
Abbildung 30: Startseite des Internetauftritts der Universitätsbibliothek Siegen.....	119
Abbildung 31: Webseite mit den Lernangeboten der Universitätsbibliothek Siegen	120
Abbildung 32: Startseite des Internetauftritts der Universitätsbibliothek Wuppertal	123
Abbildung 33: Webseite mit den Lernangeboten der Universitätsbibliothek Wuppertal	124
Abbildung 34: Startseite des Internetauftritts der Bibliothek der FH Dortmund	125
Abbildung 35: Webseite mit den Lernangeboten der Bibliothek der FH Dortmund	126
Abbildung 36: Startseite des Internetauftritts der Bibliothek der FH Köln	128
Abbildung 37: Webseite mit den Lernangeboten der Bibliothek der FH Köln	129
Abbildung 38: Startseite des Internetauftritts der Bibliothek der FH Münster	130
Abbildung 39: Webseite mit den Lernangeboten der Bibliothek der FH Münster	131
Abbildung 40: Startseite des Internetauftritts der Bibliothek der Hochschule Niederrhein ..	133
Abbildung 41: Webseite mit den Lernangeboten der Bibliothek der Hochschule Niederrhein ...	134

1. Einleitung

1.1 Einführung in das Thema

„In portu navigo“ – „Ich fahre im Hafen zur See.“ – Die Inschrift in seinem erblichen Wappen formuliert das Wirken Sebastian Münsters vielleicht am treffendsten. Der humanistische Universalgelehrte und Basler Universitätsprofessor schreibt zu Beginn des 16. Jahrhunderts in seiner Studierstube an einem Buch, das nicht weniger zum Ziel hat, als das gesamte Wissen der damaligen Welt zusammenzutragen.

Münster schuf mit der „Cosmographia“ – so der Titel seines Werkes – eine geographisch-historische Weltbeschreibung, die mehrere Übersetzungen erlebte und mit knapp 50 Auflagen zum nach der Bibel am meisten gelesenen Buch des 16. und 17. Jahrhunderts überhaupt avancierte. Dabei bediente er sich weitestgehend des Wissens anderer, indem er Reiseberichte zusammentrug, antike und zeitgenössische Quellen studierte sowie mit anderen Gelehrten korrespondierte und die gesammelten Informationen anschließend kompilierte. In den mehr als zwei Jahrzehnten Bearbeitungszeit verließ Münster nur selten Studierzimmer oder gar Stadt, um Informationen auf eigenen Forschungsreisen zu sammeln. Zu großen Teilen griff er auf „lokal gespeichertes“ Wissen zurück, also auf Wissen aus Büchern, die er selbst besaß, die vor Ort in Gelehrtenbibliotheken oder auf dem Buchmarkt verfügbar waren.¹

An die Stelle von gedruckten Nachschlagewerken ist heute in vielen Fällen das Internet getreten. Via Computer und Netzwerkverbindung kann man im 21. Jahrhundert umso mehr „im Hafen liegend zur See fahren“. Das Internet bietet Zugriff auf Informationen, zu allen nur denkbaren Sachgebieten und Detailfragen, die weltweit auf Servern gespeichert sind. Wie aber findet man die gesuchten Informationen, wie trennt man Wichtiges von Unwichtigem, wie Wahres von Falschem?

Das Problem des „Information Overload“, der überwältigenden, nicht mehr zu kontrollierenden Datenflut v.a. des Internets, wird von den meisten Informationssuchenden erschreckend einfach gelöst: Sie geben einen Begriff in eine Suchmaschine ein und bedienen sich aus den Quellen, die die ersten drei bis fünf Treffer liefern. Insbesondere Studierende nutzen oft nicht mehr die von Bibliotheken bereit gestellten Informationsressourcen wie die inhaltlich hochwertigen Online-Datenbanken ihres Faches, Online-Bibliothekskataloge oder Fachinformationssführer, sondern vorwiegend ungeprüfte und nicht verifizierte Internetquellen.

¹ vgl. FRIEDT 1988

Der selbstständige und bewusste Umgang mit Informationen wird in der heutigen Gesellschaft zu einer immer bedeutsameren Qualifikation. Da eine verbindliche Berücksichtigung in den Unterrichtsplänen der Bildungsinstitutionen bisher aber weitgehend fehlt, stellt sich die Frage, wer diese Fähigkeiten vermitteln soll.

Während „Information Literacy“ v.a. in den anglo-amerikanischen Ländern seit mehreren Dekaden im bibliothekarischen Kontext diskutiert und auch praktiziert wird, haben Bibliotheken in Deutschland die „Vermittlung von Informationskompetenz“ erst seit einigen Jahren verstärkt als neues Aufgabenfeld erkannt.²

In der deutschsprachigen Fachliteratur zum Thema Vermittlung von Informationskompetenz dominieren Erfahrungs- und Fortschrittsberichte aus Bibliotheken. Diese meist in Form von Zeitschriftenaufsätzen dargelegten Einzelbetrachtungen widmen sich überwiegend den jeweiligen Praxiserfordernissen, wogegen die theoretische Akzentuierung des Themas i.d.R. unberücksichtigt bleibt und empirisch fundierte Forschungsergebnisse aus Deutschland kaum vorhanden sind. Deutschsprachige Gesamtdarstellungen in Monographienform, die das Thema umfassend und aus bibliothekarischer Sicht diskutieren, fehlen ebenfalls weitestgehend.³

1.2 Aufbau und Fragestellungen der Arbeit

Die vorliegende Arbeit möchte einen Beitrag zur Verringerung der aufgezeigten Defizite leisten.

Der erste Teil (Kapitel 2-5) basiert auf einer ausführlichen Auswertung, Synthese und Bewertung relevanter Fachliteratur zum Thema Information Literacy bzw. Informationskompetenz. In Kapitel 2 werden grundlegende Begriffe der Debatte diskutiert und definiert sowie Unterschiede des Konzepts Informationskompetenz zur „klassischen“ Benutzerschulung erläutert. Kapitel 3 beleuchtet die aktuelle Bedeutung des Themas vor dem Hintergrund des herrschenden Paradigmas der Informationsgesellschaft sowie veränderter Anforderungen in Ausbildung und Beruf. Im Anschluss werden in Kapitel 4 Entwicklung und derzeitiger Stand der Diskussion des Themas in den USA und Deutschland verglichen, wobei auf bedeutende Untersuchungen, Strategiepapiere und Modelle Bezug genommen wird. Im Rahmen einer Potenzialanalyse werden in Kapitel 5 Stärken und Schwächen sowie Chancen und Risiken von deutschen Hochschulbibliotheken, als Anbietern von Veranstaltungen zur Förderung von Informationskompetenz, gegenübergestellt.

² Zum Vergleich der deutschen und englischen Begrifflichkeiten s. Kap. 2.2.

³ Eine der wenigen ausführlichen deutschsprachigen Gesamtdarstellungen zum Thema bieten LUX/SÜHL-STROHMENGER 2004.

Kapitel 6 widmet sich der Methodik der empirischen Untersuchung, deren Ergebnisse in Kapitel 7 vorgestellt werden. Für die Untersuchung wurde die Darstellung der Praxis von Informationskompetenzvermittlung auf 16 Websites von Hochschulbibliotheken analysiert und durch Angaben von Experten aus den Bibliotheken, die im Rahmen einer kurzen E-Mail-Befragung gewonnen wurden, punktuell ergänzt. Die Websites wurden zum einen hinsichtlich ihrer Benutzerfreundlichkeit, zum anderen in Bezug auf Konzeption und Organisation von Lernangeboten der betreffenden Bibliotheken untersucht. Um bei allen zwischen Hochschulbibliotheken bestehenden Unterschieden zumindest einheitliche politisch-rechtliche Rahmenbedingungen voraussetzen zu können, wurde ein Bundesland als Betrachtungsraum ausgewählt. Aufgrund seiner reichen Hochschullandschaft bot sich hier Nordrhein-Westfalen an.

Den Abschluss der Arbeit bildet ein Ausblick auf Notwendigkeiten und Möglichkeiten zur Verbesserung der allgemeinen Informationskompetenz in Deutschland.

Basierend auf den oben erläuterten Zusammenhängen lassen sich folgende Forschungsleitfragen formulieren:

1. Wo liegen die Unterschiede in Entwicklung und Rahmenbedingungen bei der Vermittlung von Informationskompetenz bzw. Information Literacy zwischen Deutschland und den USA?
2. Wie stellt sich der Status quo in der Vermittlung von Informationskompetenz auf den Websites nordrhein-westfälischer Hochschulbibliotheken dar und wie benutzerfreundlich sind die Internet-Angebote?
3. Welche Entwicklungsperspektiven können für die Vermittlung von Informationskompetenz in Deutschland aufgezeigt werden?

2. „Das Lernen lernen“: Informationskompetenz als Schlüsselqualifikation

2.1 Die Bedeutung von Schlüsselqualifikationen

Die inzwischen zahlreichen deutschsprachigen Publikationen, die sich mit dem Thema Informationskompetenz beschäftigen, weisen zwar eine große Bandbreite hinsichtlich der Auffassung dessen auf, was unter diesem Schlagwort zu verstehen ist, einig sind sie sich jedoch in einem Punkt: In der Betrachtung von Informationskompetenz als Schlüsselqualifikation der heutigen Zeit.

Ähnlich wie der Begriff „Informationskompetenz“ selbst, entwickelt sich der Terminus „Schlüsselqualifikation“ in Öffentlichkeit und Fachdebatte jedoch immer mehr zur inhaltsleeren Metapher, die in verschiedenen Zusammenhängen immer neue Bedeutungen erfährt.⁴

Das Konzept der Schlüsselqualifikationen wurde 1974 von D. MERTENS, dem damaligen Leiter des Nürnberger Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, fundiert in einer Publikation dargelegt.⁵ Üblicherweise, so MERTENS, werde auf die Unsicherheit bezüglich der Entwicklung des Arbeitsmarktes seitens des Bildungswesens mit der Verbreiterung des Faktenwissens reagiert. Dieses Vorgehen sei jedoch wegen der zunehmenden Unüberschaubarkeit von Fakten keine zukunftsorientierte Lösung. Vielmehr seien übergeordnete Bildungsziele und -elemente zu identifizieren, die der Autor als „Schlüsselqualifikationen“ bezeichnet, „weil sie den Schlüssel zur raschen und reibungslosen Erschließung von *wechselndem Spezialwissen* bilden“⁶.

Dem Verständnis dieser Schlüsselqualifikationen liegen die Annahmen zugrunde, dass der Erwerb spezialisierter Fertigkeiten gegenüber Metafertigkeiten, also strukturellen Gemeinsamkeiten von Fertigkeiten, an Bedeutung verliert und dass reines Faktenwissen gegenüber Zugangswissen zunehmend an Relevanz einbüßt.

Den Schlüsselproblemen einer Gesellschaft werden Schlüsselqualifikationen entgegengesetzt, die den Einzelnen in die Lage versetzen sollen, diese Probleme zu lösen. Bildung bedeutet hier vor allem Befähigung zur Problembewältigung, und Schulungen dienen der Vermittlung von Fähigkeiten zu dieser Problembewältigung.⁷ Dieses instrumentelle Bildungsverständnis erlangt insbesondere in der heutigen, durch rapiden Wandel gekennzeichneten, postmodernen Gesellschaft einen hohen Stellenwert. MERTENS führt aus, je dynamischer, komplexer und unvorhersehbarer die gesellschaftliche, technische, wirtschaftliche und damit persönliche Umweltentwicklung verlaufe, umso größer werde die Bedeutung von Bildungs-

⁴ vgl. LUX/SÜHL-STROHMENGER 2004, S. 17

⁵ MERTENS 1974

⁶ MERTENS 1974, S. 36

⁷ vgl. MERTENS 1974, S. 40 u. BK NRW 1995, S. 112ff

elementen mit Schlüsselcharakter für die existenzielle Bewältigung von Herausforderungen.⁸ MERTENS unterscheidet vier Arten von Schlüsselqualifikationen. Von Interesse sind an dieser Stelle die „Horizontqualifikationen“, die eine „möglichst effiziente Nutzung der Informationshorizonte der Gesellschaft für den einzelnen“ gewährleisten und auch deshalb als „horizontweiternde Qualifikationen“ bezeichnet werden können.⁹ Als Bildungsziel der Horizontqualifikation gibt der Autor „Informiertheit über Information“ an, das sich in vier konkrete Dimensionen gliedert: „Wissen über das Wissen von Informationen“, „Gewinnung von Informationen“, „Verstehen von Informationen“ und „Verarbeiten von Informationen“. Die Gewinnung von Informationen soll dabei wesentlich mittels einer Bibliotheks- und Medienkunde bewerkstelligt werden.¹⁰ Wie noch aufzuzeigen ist, hat MERTENS damit bereits wesentliche Elemente dessen, was heute mit dem Begriff „Informationskompetenz“ umschrieben wird, formuliert.

Zu ähnlichen Ergebnissen kommt eine OECD-Studie aus dem Jahr 2003, die drei Kategorien von Schlüsselkompetenzen für persönliches, soziales und ökonomisches Wohlergehen definiert. Neben dem Interagieren in sozial heterogenen Gruppen sowie dem selbstständigem Handeln wird auch die Fähigkeit Hilfsmittel und Instrumente interaktiv zu nutzen, als Kernkompetenz für die beruflichen Anforderungen in einer zunehmend globalisierten Welt, deren wichtigstes Gut Informationen sind, eingeschätzt.¹¹

Die überfachlichen Bildungsziele, die charakteristisch für Schlüsselqualifikationen sind, werden durch die geplante Einführung der neuen Bachelor- und Master-Studiengänge in Europa bis zum Jahre 2010 (sog. „Bologna-Prozess“) auch im Hochschulkontext immer bedeutsamer, da den Studierenden in einem Teil der Lehrveranstaltungen eben diese Qualifikationen vermittelt werden sollen. Insbesondere die Bachelor-Studiengänge, als erste Stufe des konsekutiven Studienabschlusssystem, sollen explizit berufsqualifizierend gestaltet werden.¹²

Im Hinblick auf die folgenden Ausführungen wird für den Begriff Schlüsselqualifikation folgende Definition zugrundegelegt:

„Schlüsselqualifikationen sind erwerbbarer allgemeine Fähigkeiten, *Einstellungen und Strategien*, die bei der Lösung von Problemen und beim Erwerb neuer Kompetenzen in möglichst vielen Inhaltsbereichen von Nutzen sind.“¹³

⁸ vgl. MERTENS 1974, S. 40.

⁹ vgl. MERTENS 1974, S. 41.

¹⁰ vgl. MERTENS 1974, S. 41-42

¹¹ OECD 2005, S. 5. Anm.: Die Studie selbst stammt aus dem Jahr 2003, die Zusammenfassung, auf die hier Bezug genommen wird, wurde im Mai 2005 veröffentlicht.

¹² vgl. HORSTKOTTE 2004. Zum Bologna-Prozess s. Kap. 3.3.1.

¹³ BK NRW 1995, S. 113

2.2 Informationsdienst – Informationsvermittlung – Vermittlung von Informationskompetenz

„Informations-„ oder „Auskunftsdienst“ bezeichnet die geplante Dienstleistung einer Bibliothek und ist von der individuellen, sich aus einer speziellen Situation ergebenden, Informations- oder Auskunftsarbeit abzugrenzen. Zu den verschiedenen Aufgabengebieten des Informationsdienstes gehört neben Aufbau und Pflege von Informationsbeständen, dem Erarbeiten von Hilfsmitteln oder der systematischen Aufstellung von Medien auch die Informationsvermittlung.¹⁴ Hierunter versteht man „die Tätigkeit der Recherche, Selektion, *Beschaffung, Bewertung, Aufbereitung und Weitergabe von Daten, Texten, Materialien und Medien* zur Deckung von Informationsbedürfnissen Dritter“¹⁵.

Dabei kann Informationsvermittlung sowohl in reaktiver Form als auch proaktiv erfolgen. Bei der reaktiven Informationsvermittlung reagiert der Bibliothekar auf den von Benutzern artikulierten Informationsbedarf. Dies kann in Form von bibliographischen Auskünften, Sach- oder Orientierungsauskünften im Informationszentrum, durch die Bearbeitung einer Fernleihe oder durch die auftragsgebundene Recherche in einer Datenbank erfolgen. Da hier alle Auskünfte auf Anfragen des Benutzers hin erfolgen, spricht man auch von „Pull Services“.

Zu den Serviceleistungen einer proaktiven Vermittlung von Informationen gehören die Zusammenstellung von Neuerwerbungslisten, themenbezogene Bibliographien, personalisierte Zeitschrifteninhaltsdienste oder Schulungen für Bibliotheksbenutzer. Da in diesen Fällen Informationen durch die Initiative der Bibliothek zusammengestellt, aufbereitet und/oder verbreitet werden, spricht man hier auch von „Push Services“.¹⁶ Im Rahmen der Informationsvermittlung macht die Bibliothek ihren Kunden die benötigten Informationen durch entsprechende Dienstleistungen und Hilfsmittel zugänglich. Aus Sicht des Nutzers ermöglicht die Informationsvermittlung eine schnelle Übersicht über das Angebot verfügbarer Informationen und die zweckdienliche Nutzung von Informationsquellen.¹⁷

Die Vermittlung von Informationskompetenz wiederum kann als Teilaspekt der proaktiven Informationsvermittlung verstanden werden. Wie stark dieser Aspekt in einer Bibliothek zur Anwendung kommt, hängt vom Servicemodell der Bibliothek ab. Das „konservative“ oder „minimalistische Modell“ betont schwerpunktmäßig den Schulungsgedanken und legt Wert darauf, dass der Benutzer die Bibliothek möglichst selbstständig benutzen kann. Im „liberalen“ oder maximalen Servicemodell wird wenig Wert auf Schulungsveranstaltungen gelegt. Der Benutzer wendet sich mit seinen Fragen an den Bibliothekar, der dann den zentralen Prozess der Informationsbeschaffung übernimmt. Im Rahmen dieses Modells wird die An-

¹⁴ vgl. RÖSCH 2005, Kap. 2.1

¹⁵ PUTZ 2004, S. 60

¹⁶ vgl. RÖSCH 2005, Kap. 4.1- 4.2 u. PUTZ 2004, S. 60-61

¹⁷ vgl. LAZARUS 2002, S. 40

sicht vertreten, dass die Institution Bibliothek zu komplex sei, als dass dem Benutzer in vertretbarem zeitlichen Rahmen Recherchefähigkeiten beigebracht werden könnten.¹⁸

Neben diese beiden konträren Modelle tritt in den anglo-amerikanischen Ländern und Skandinavien, zunehmend aber auch in Deutschland, ein drittes Modell, das man als „innovatives Servicemodell“ oder „Hilfe zur Selbsthilfe“ bezeichnen könnte. Dieser Ansatz sieht den Bibliothekar als Lehrenden, der essenziell wichtige Fähigkeiten der heutigen Zeit vermittelt, wie Zugang zu Informationen, Recherchetechniken oder kritische Beurteilung von Quellen.¹⁹ Dabei passt er die Lehrinhalte den jeweiligen Zielgruppen und ihren individuellen Bedürfnissen an. BUNDY umschreibt das veränderte Anforderungsprofil des Bibliothekars mit dem Begriff „Blended librarian“: Ein akademisch gebildeter Bibliothekar, der traditionelle bibliothekarische Fähigkeiten mit den Hardware- und Software-Kenntnissen eines Computer-Spezialisten und der pädagogischen Befähigung, Medientechnologie angemessen in den Lehrablauf einzubringen, verbindet.²⁰ Dieses neue bibliothekarische Tätigkeitsfeld hat seit Ende der 1980er Jahre verstärkt Eingang in das anglo-amerikanischen Bibliothekswesen gefunden und ist dort unter dem Begriff „Information Literacy“ bekannt.

Im ursprünglichen Sinn beschrieb „literacy“ nur die Lese- und Schreibfähigkeit. Inzwischen wird aber hierunter allgemein die Fähigkeit verstanden, bestimmte Phänomene verstehen oder interpretieren zu können.²¹ Eine inhaltsgerechte Übertragung ins Deutsche ist schwierig, Übersetzungsversuche mit dem deutschen Wort „literarisch“ irreführend, da in der deutschen Sprache hiermit vor allem Vorstellungen wie „kenntnisreich“, „belesen in einer meist geisteswissenschaftlichen Literatur“, assoziiert werden.²² Im deutschen Sprachraum, wo das Thema erst seit Ende der 90er Jahre eine breitere Behandlung erfährt, hat sich der Terminus Informationskompetenz durchgesetzt, der den zentralen funktionalen Stellenwert des Konzeptes jedoch nicht exakt abbildet.

Informationskompetenz kann als elementare Schlüsselqualifikation der heutigen Zeit betrachtet werden. Dabei geht es neben der Kenntnis effizienten Recherchierens und Navigierens um die Kreativität, den eigenen Informationsprozess bewusst und nach den eigenen Bedürfnissen zu gestalten.²³

Die bereits erwähnte OECD-Studie weist ausdrücklich darauf hin, dass sich die Fähigkeit, Hilfsmittel und Instrumente interaktiv zu nutzen, nicht nur auf den Zugang und das technische Verständnis für diese Werkzeuge beschränkt. Die in der Studie aufgeführte Teilkompetenz 1B, die „Fähigkeit Wissen und Informationen interaktiv zu nutzen“, nennt explizit Infor-

¹⁸ vgl. PUTZ 2004, S. 61

¹⁹ vgl. PUTZ 2004, S. 61

²⁰ BUNDY 2005, S. 17

²¹ BUNDY 2005, S. 12

²² SIMON 2003, S. 3

²³ vgl. HAPKE 2005, S.1

mationskompetenz als notwendige Voraussetzung, um sich über Handlungsalternativen bewusst zu werden, eigene Meinungen zu bilden, Entscheidungen zu treffen und um sachkundig und verantwortungsbewusst handeln zu können.²⁴ Nicht nur der technisch-praktische Umgang mit Internet, Fachdatenbanken oder Bibliothekskatalogen ist also von Bedeutung; es geht um grundlegende Strategien der Informationssuche und Informationsaneignung, deren Komplexität je nach Zielgruppe stark differieren kann.²⁵

2.3 Implizite Teilkompetenzen von Informationskompetenz

Der Begriff Informationskompetenz wird oft mit verwandten Fertigkeiten gleichgesetzt bzw. verwechselt. Insbesondere im deutschen Sprachraum wird oft nicht genau zwischen Informationskompetenz, Bibliothekskompetenz, Computerkompetenz und Medienkompetenz unterschieden. Im Folgenden werden die wichtigsten Kompetenzbegriffe mit ihren englischen Übersetzungen vorgestellt und knapp erläutert, um sie gegeneinander abzugrenzen.

Bibliothekskompetenz (Library Literacy)

Bibliothekskompetenz ist eine institutionenbezogene Kompetenz und vermittelt Kenntnisse über die speziellen Informationsangebote einer Bibliothek, wie z.B. die Handhabung des elektronischen Katalogs, die notwendigen Schritte für eine Fernleihe oder die Ausleihmodalitäten. Auf einen einfachen Nenner gebracht, ist man dann bibliothekskompetent, wenn man in der Lage ist, eine Bibliothek selbstständig zu nutzen.²⁶

Der Begriff Informationskompetenz wird häufig bibliothekszentriert aufgefasst und als eine Art Wiedergeburt der herkömmlichen Einführung in die Bibliotheksbenutzung bzw. in die bibliographische Unterweisung missverstanden.²⁷

Medienkompetenz (Media Literacy)

Medienkompetenz bezeichnet die Fähigkeit, Medien und die durch Medien vermittelten Inhalte den eigenen Zielen und Bedürfnissen entsprechend effektiv nutzen zu können.²⁸

Medienkompetenz wird häufig auf die Neuen Medien beschränkt, kann sich aber in einer umfassenderen Definition auch auf die alten Medien, also Fernsehen, Radio oder Druckerzeugnisse beziehen. Dabei sollte Medienkompetenz aber nicht auf die Fähigkeit zur Benutzung technischer Hilfsmittel, wie die Bedienung eines Computers, reduziert werden. Das Konzept umfasst vielmehr auch die kritische Auseinandersetzung mit Medien, ihren Inhalten

²⁴ OECD 2005, S. 10/11

²⁵ vgl. LUX/SÜHL-STROHMENGER 2004, S. 14

²⁶ vgl. HOMANN 2000a, S. 971 u. SCHMIDMAIER 1992, S. 162

²⁷ vgl. BUNDY 2005, S. 16

²⁸ vgl. Wikipedia: <<http://de.wikipedia.org/wiki/Medienkompetenz>> [abgerufen am 2.2.2005]

und Wirkungen.²⁹ HETTINGER und WUNDEN unterscheiden vier verschiedene Teilkompetenzen der Medienkompetenz: Medienbotschaften verstehen und kritisch hinterfragen, Medien zielgerichtet nutzen und ihre Effekte reflektieren, Medien gestalten und für die eigene Kommunikation einsetzen sowie Medien in ihren Produktionsbedingungen und ihrem Bezug zur gesellschaftlichen Wirklichkeit erkennen und verstehen.³⁰ Nach POTTER ist Medienkompetenz eine Fähigkeit, die kontinuierlich entwickelt werden muss und die nicht kurzfristig aktiviert werden kann.³¹

Informations- und Medienkompetenz werden häufig als Zweiklang verwendet, um damit das gesamte Spektrum der Anforderungen zu umschreiben, die sich im Zusammenhang mit der Nutzung von Informationen und Medien ergeben. Dabei befassen sich etwa zehnmal so viele Veröffentlichungen mit dem Thema Medienkompetenz wie mit Informationskompetenz.³²

Computerkompetenz (Computer Literacy)

Computerkompetenz, im Deutschen auch als „Informatikkompetenz“ oder „IT-Kompetenz“ bezeichnet, im Englischen meist mit dem Terminus „Computer Literacy“ belegt, charakterisiert den sicheren Umgang mit Informationstechnologie, der sich in der Handhabung von EDV-Geräten und Software-Anwendungen äußert.³³ Im Einzelnen geht es um Vertrautheit im Umgang mit dem PC sowie der Fähigkeit, Dokumente unter Anwendung von Textverarbeitung, Tabellenkalkulation, Datenbanken und anderen Software-Tools zu erzeugen und zu verändern. Der Computer wird als Werkzeug betrachtet, das die Fähigkeiten des Lernens und der Verarbeitung von Informationen erleichtert und erweitert. Der Fokus sollte aber auf technikunterstütztem Lernen liegen nicht auf dem reinen Erlernen der Technik selbst.³⁴

BUNDY merkt dazu an, dass es eine Fehleinschätzung sei, zu glauben, der Schlüssel zu besserer Ausbildung im Informationszeitalter sei eher Informationstechnologie als Informationskompetenz.³⁵

²⁹ vgl. LUX/SÜHL-STROHMENGER 2004, S. 40

³⁰ HETTINGER/WUNDEN 2000, S. 5

³¹ vgl. POTTER 2005, S. 40

³² LUX/SÜHL-STROHMENGER 2004, S. 36-37

³³ vgl. HOMANN 2000a, S. 971

³⁴ vgl. EISENBERG/LOWE/SPITZER 2004, S. 158

³⁵ BUNDY 2005, S. 13

Informationskompetenz	Visuelle Kompetenz	Medienkompetenz	Computerkompetenz	Digitale Kompetenz	Netzwerkkompetenz
Informationskompetent ist jemand, wenn er:	Visuelle Kompetenz ist:	Medienkompetenz ist:	Computerkompetenz ist:	Digitale Kompetenz ist:	Netzwerkkompetent ist jemand, wenn er:
erkennt, dass exakte und vollständige Information die Basis für eine kluge Entscheidungsfindung bildet,					
seinen Informationsbedarf erkennt,					
seine Informationsbedürfnisse artikulieren kann,					
potenzielle Informationsquellen identifiziert,					sich bewusst ist, über Vielfalt und Nutzen der weltweiten Netzwerkinformationen, -ressourcen und -dienstleistungen;
erfolgreiche Suchstrategien entwickelt,					ein Verständnis für das System hat, in dem Netzwerkinformationen erstellt, verwaltet und verfügbar gemacht werden;
sich Zugang zu Informationsquellen verschafft,		die Fähigkeit zum Zugriff,			spezielle Arten von Informationen im Netzwerk abfragen kann, indem er eine Reihe von Suchoptionen einsetzt;
die gefundenen Informationen evaluiert,	die Fähigkeit Bilder zu verstehen	zur Auswertung		die Fähigkeit für Verständnis	
die Informationen für die Weiterverwendung aufbereitet,	und zu verwenden,	und zur Erstellung von Informationen für spezielle Verwendungsziele.	die Fähigkeit, Dokumente und Daten mit Hilfe von Software-Programmen zu erstellen und zu verändern.	und Anwendung von Informationen unterschiedlicher Formate und vielfältiger Datenquellen, die über den Computer dargestellt werden.	Netzwerkinformationen verändern kann, indem er sie mit anderen Datenquellen kombiniert, anreichert oder anderenfalls den Wert der Informationen für einen speziellen Verwendungszweck steigert;
neue Informationen in seinen Wissenshorizont einfügt.	einschließlich der Fähigkeit, in bildlichen Beiträgen zu denken, zu lernen und sich durch diese ausdrücken zu können.				Netzwerkinformationen auswerten und damit sowohl für berufliche, als auch für private Zwecke, Entscheidungen herbeiführt und Leistungen generiert, die seine oder ihre gesamte Lebensqualität steigern.

Abbildung 1: Synopse der vorgestellten Kompetenzfelder. Eigene Übersetzung nach: EISENBERG 2004, S. 10.

Weitere Kompetenz-Begriffe

EISENBERG bringt noch weitere Kompetenz-Begriffe in die Debatte ein, von denen „Digitale Kompetenz“ („Digital Literacy“) und „Netzwerkkompetenz“ („Network Literacy“) unter Computerkompetenz subsummiert werden können. Digitale Kompetenz berücksichtigt das breite Spektrum von Ressourcen, die online zugänglich sind und unterstreicht die Bedeutung, jede einzelne Ressource kritisch zu betrachten. Um Informationen in einer Netzwerkkumgebung wie dem WWW zu lokalisieren, sich Zugang zu den Datenquellen zu verschaffen und um diese Informationen für eigene Zwecke nutzen zu können, muss man Netzwerkkompetenz besitzen.³⁶

„Visuelle Kompetenz“ („Visual Literacy“) schließlich beinhaltet die Fähigkeit, Bilder zu benutzen und zu verstehen, was das Vermögen in bildhaften Bezügen zu denken und zu lernen sowie sich bildlich auszudrücken, einschließt.³⁷

Abbildung 1 stellt die vorgestellten Schlüsselkompetenzen tabellarisch gegenüber. Dabei wird deutlich, dass Informationskompetenz ein umfassender Begriff ist und die anderen Kompetenzen nur Teilaspekte davon betrachten. Informationskompetenz beschränkt sich nicht auf das Wissen über das Informationsangebot einer Bibliothek (→ Bibliothekskompetenz) oder das technische Verständnis für Computer und computergestützte Anwendungen (→ Computerkompetenz). Diese Kompetenzen sowie die Basis-Kompetenzen Lesen und Schreiben, sind integraler Bestandteil von Informationskompetenz, die als „Meta-Kompetenz“ die anderen Kompetenzen mit einschließt und das Erlernen neuer Fähigkeiten und neuen Wissens erst ermöglicht.³⁸

Zu den notwendigen Kompetenzen der Informationsgesellschaft zählt nach Meinung einiger Autoren inzwischen auch das „Nicht-Wissen“.³⁹ Dahinter steht die Idee, dass sich das Informationsproblem vom Zugang zu Informationen hin zur Vermeidung von Informationen verschoben hat.⁴⁰ Das wichtigste Wissen der Internet-Ära, so die Befürworter dieser These, bestehe darin, zu wissen, was man nicht zu wissen braucht. Zentrale Anforderungen seien Kommunikationsabwehr und Informationsvermeidung, erzwungen durch Schnelllebigkeit und Informationsflut. Die heutigen Entscheidungsträger ließen nur noch streng vorsortierte Infofragmente an sich heran und erreichten dies, indem sie ständig Informationen filtern, komprimieren und – falls veraltet – aussortieren.⁴¹

Unabhängig davon, ob man Nicht-Wissen zu einem Wert oder gar einer Schlüsselkompetenz erklärt, ist unstrittig, dass die Medien- und Informationsvielfalt uns zwingt, aus dem Angebot

³⁶ vgl. EISENBERG/LOWE/SPITZER 2004, S. 8-9

³⁷ vgl. EISENBERG/LOWE/SPITZER 2004, S. 7

³⁸ vgl. HAPKE 2005, S. 5

³⁹ So z.B. DEGELE 2005; ERBING/TERFLOTH 2005, S. 24 oder POTTER 2005, S. 5.

⁴⁰ vgl. POTTER 2005, S.5

⁴¹ vgl. DEGELE 2005, S. 63 ff

eine Auswahl zu treffen. Wesentliches Ziel der Vermittlung von Informationskompetenz ist, die begrenzt vorhandene Zeit und Aufmerksamkeit des Informationssuchenden effektiv zu nutzen und den Informationsprozess zielgerichtet und ergebnisorientiert ablaufen zu lassen.

Basierend auf den bisher getroffenen Aussagen lässt sich Informationskompetenz nunmehr wie folgt definieren:

„Informationskompetenz ist ein Bezugsrahmen, um den Bedarf für Informationen zu erkennen, diese zu finden, zu bewerten und einzusetzen.“⁴²

2.4 Konzeptionelle Evolution und begriffliche Differenzierung

Nach den bisherigen Ausführungen stellt sich die Frage, wo die „klassische“ Benutzerschulung aufhört und die Vermittlung von Informationskompetenz anfängt.

Der Begriff „Benutzerschulung“ ist bereits seit den 1960er und 70er Jahren in Deutschland geläufig und wird häufig in enger Verbindung zu dem der Informationskompetenz benutzt aber nur selten kritisch reflektiert.⁴³ In einer 1980 erschienenen Studie zum Thema „Benutzerschulung in Hochschulbibliotheken“, wird die Begriffsbildung bereits diskutiert. Die Autoren stellen „Benutzerunterweisung“ und „Bibliotheksdidaktik“ als synonym verwandte Begriffe vor und plädieren für eine Verwendung des Begriffs „Benutzerschulung“, da dieser „den *instrumentalen Charakter aller Arten von didaktischen Veranstaltungen zur Bibliotheksbenutzung deutlich macht*“⁴⁴. Die dem Begriffsteil „Schulung“ inhärente einseitige Ausrichtung der Kommunikation müsse in der Praxis nicht zwangsläufig so durchgeführt werden. Während der Terminus „Benutzerunterweisung“ als zu sperrig empfunden wird, lehnen die Autoren „Bibliotheksdidaktik“ als substanziell überhöht ab: „Mit dieser Analogie greift er [ein anderer Autor, Anm. d. Verf.] sehr hoch, zu hoch, wie ich meine, wenn man den gegenwärtigen *didaktisch-theoretischen Stand der Benutzerschulung und auch ihre begrenzten Ziele betrachtet*.“⁴⁵ Zwischen den Zeilen kann man in diesem Satz wichtige Aussagen über die Praxis der damals üblichen Benutzerschulungen lesen: Sowohl die pädagogische Qualifikation der Lehrenden, also der Bibliothekare, sowie die theoretische Fundierung ist gering bis gar nicht ausgeprägt. Die vermittelten Inhalte sind stark objektorientiert und damit nur in sehr geringem Maße auf andere Sachverhalte übertragbar.

⁴² Aus dem Englischen übersetzt nach BUNDY 2005, S. 15.

⁴³ vgl. LUX/SÜHL-STROHMENGER 2004, S. 38

⁴⁴ SAUPPE/MÜLLER/WESTERMANN 1980, S. 13

⁴⁵ SAUPPE/MÜLLER/WESTERMANN 1980, S. 13

Um den Unterschied zwischen den beiden Konzepten Benutzerschulung und Vermittlung von Informationskompetenz deutlich zu machen, sei die folgende, kontrastierende und bewusst überspitzt formulierte Schilderung gestattet.

Bei einer Benutzerschulung im herkömmlichen Sinn erläutert der Bibliothekar in einem Lehrvortrag beispielsweise die Funktionen des lokalen elektronischen Bibliothekskatalogs. Er spult ein einstündiges Programm ab, das in dieser Form mehrmals im Monat Studierenden, Schulklassen, Senioren und anderen Kundengruppen angeboten wird. Die Retrieval-Beispiele werden vom Bibliothekar entweder zufällig ausgewählt oder sind in jahrelangem Einsatz erprobt, deshalb aber nicht mehr ganz aktuell („Thatcher“ AND „Falkland*“). Die Ausführungen sind gespickt mit bibliothekarischen Fachbegriffen, wie „OPAC“, „Schlagwort“, „Trunkierung“, „Monographie“ und behandeln auch die unbedeutendsten Suchkommandos der Expertensuche. Nach dem Vortrag werden an die – mittlerweile etwas schläfrigen – Teilnehmer Mengen von Broschüren über die Bibliothek und ihre Dienstleistungen verteilt, von denen später die Hälfte im Papierkorb neben dem Ausgang landen wird. Eine kurze Führung, auf der vor allem auf die zahlreichen Verbote in der Bibliothek hingewiesen wird und die bei den Toiletten endet, beschließt den für einige Teilnehmer ersten Bibliotheksbesuch überhaupt. Ob sie wohl wiederkommen?

Veranstaltungen zur Vermittlung von Informationskompetenz weichen in vielen Punkten deutlich von dem geschilderten Szenario ab. Die Intention ist nicht nur kurzfristig und auf den Kurs beschränkt. Konzepte der Vermittlung von Informationskompetenz haben eine langfristige Orientierung und wollen die Teilnehmer fit machen für selbstbestimmtes und selbstverantwortliches Lernen.

Angeborene Kurse sind nicht, wie im obigen Beispiel, institutions- und objektorientiert, sondern subjekt- und themenorientiert. D.h. der Kurs wird zum einen für eine bestimmte Zielgruppe, wie z.B. Examenskandidaten des Hauptfaches Slawistik, Oberstufenschüler vor der Facharbeit in Geschichte oder genealogisch interessierte Senioren, angeboten. Zum anderen geht es nicht alleine darum, Fähigkeiten zur Nutzung einer speziellen Bibliothek oder einer spezifischen Datenbank zu vermitteln. Vielmehr geht es um das Erlernen von Strategien im Hinblick auf zukünftige Informationsbedürfnisse, die dann möglichst selbstständig bewältigt werden sollen.⁴⁶ Das heißt nicht, dass den Studierenden der Slawistik keine entsprechende Fachdatenbank oder den Hobby-Genealogen keine Zeitschrift für Ahnenforschung vorgestellt und erläutert wird, nur wird dies im Rahmen der Vermittlung von Informationskompetenz idealerweise in Techniken und Vorgehensweisen eingebettet, die das Erlangen weitgehender Selbstständigkeit ermöglichen.

⁴⁶ vgl. LUX/SÜHL-STROHMENGER 2004, S. 39

Damit einher geht eine veränderte Rollenverteilung: Die Teilnehmer werden als Kunden betrachtet, die mit einem berechtigten Anliegen, einem Informationsbedürfnis, in die Bibliothek kommen. Der Bibliothekar schult nicht im Sinne einer Instruierung, d.h., er hält keinen Vortrag, sondern führt ein Lehrgespräch. Von besonderer Bedeutung ist auch der Einsatz „aktivierender Methoden“, die Ermüdung und Desinteresse der Teilnehmer vorbeugen sollen und ihnen vor allem helfen, das Erlernte besser zu behalten. Im Kern ist damit gemeint, dass die Lernenden die vermittelten Fähigkeiten in Einzel- oder Gruppenarbeiten unmittelbar praktisch üben können. Bei EDV-gestützten Anwendungen bedeutet dies, dass ein entsprechender Computerraum mit ausreichend PCs für die Teilnehmenden zur Verfügung stehen muss.⁴⁷

Benutzerschulung	Vermittlung von Informationskompetenz
bezogen auf eine Bibliothek oder ein Informationssystem	bezogen auf viele Informationssysteme
orientiert an Institution	orientiert am „lebenslangen Lernen“
Pragmatisch	konzept-basierend
kurzfristige Ziele	langfristige Ziele
Schwerpunkt auf Werkzeug oder spezieller Datenbank	Schwerpunkt auf Strategie
kurs-orientiert	über Kurs hinausweisend
lehr-orientiert	lern-orientiert

Abbildung 2: Von der Benutzerschulung zur Vermittlung von Informationskompetenz (Quelle: HAPKE 2000, S. 821)

Die Bibliotheken, die Lehr- und Lernfunktionen im oben skizzierten Sinn zu ihren Kernaufgaben zählen und die Angebote initiieren, bewerben, ausbauen und kontinuierlich verbessern, sind auf dem Weg zu einer „Teaching Library“. Guter Wille, ein umfangreiches Angebot an Informationsmitteln und potenzielle Informationsexperten vor Ort reichen alleine noch nicht aus – diese Potenziale müssen auch aktiviert werden. HOMANN nennt vier konkrete Voraussetzungen, die eine Teaching Library erfüllen muss: Die Entwicklung eines Gesamtkonzeptes, die Anwendung schulungsdidaktischer Methoden, die Bereitstellung von Schulungsräumen sowie die Qualifizierung von Schulungspersonal.⁴⁸ SCHNEIDER ergänzt fünf Jahre später in ihrem Aufsatz noch drei weitere bedeutende Punkte. Durch die Einbindung der Veranstaltungen in die Curricula von Schülern und Studenten werde gewährleistet, dass ein Großteil der jungen Menschen in ihrer Ausbildung den kritischen und selbstbewussten Umgang mit Informationen lernen. Der Kurs solle möglichst mit einer Leistungserhebung abschließen. Nur so könne, insbesondere im Schul- und Hochschulbereich, Anwesenheit und ernsthafte Auseinandersetzung mit dem Stoff erreicht sowie eine Überprüfung der Lernziele vorgenommen werden. Die Evaluierung der Schulungsveranstaltungen durch eine abschlie-

⁴⁷ vgl. DANNENBERG 2000, S. 1249

⁴⁸ vgl. HOMANN 2000a, S. 969

ßende Befragung der Teilnehmer sei als Maßnahme zur Qualitätsverbesserung der Angebote unbedingt zu empfehlen.⁴⁹

In der momentanen Praxis ist der Übergang von der Bibliothek mit klassischen Benutzerschulungen hin zur Teaching Library fließend und in zahlreichen Abstufungen vorhanden.

Einen umfassenderen Ansatz als die Teaching Library verfolgt SCHULTKA mit der „Bibliothekspädagogik“.⁵⁰ Die Bibliothekspädagogik erarbeitet Bildungsangebote für unterschiedliche Zielgruppen und versteht sich als dritte Säule neben der Museums- und der Theaterpädagogik. Die klassische Benutzerschulung ist dabei ein Teilaspekt der durch die Bibliothek angebotenen Veranstaltungen und Aktionen zur Förderung der Lese-, Schreib-, Medien- und Informationskompetenz. In Kapitel 4.3.5 wird dieses Konzept nochmals aufgegriffen und vertiefend dargestellt.

2.5 Formen der Vermittlung von Informationskompetenz

Während als übliche Formen der Benutzerschulung lediglich Bibliotheksführungen und objektbezogene Unterweisungen zu nennen sind, bei denen der jeweils Schulende alleinig den aktiven Part übernimmt sowie den inhaltlichen, räumlichen und zeitlichen Rahmen vorgibt, sind im Rahmen von Konzepten zur Vermittlung von Informationskompetenz vielfältige Angebote denkbar. Im Folgenden werden diese Angebote hinsichtlich ihrer Organisationsform zunächst in Präsenzveranstaltungen sowie Fernunterricht und Selbststudium unterschieden und anschließend weiter differenziert. Das sog. „Blended Learning“ verbindet beide Lernformen.

2.5.1 Präsenzveranstaltungen

Kennzeichen aller Formen von Präsenzveranstaltungen ist die Face-to-Face-Kommunikation zwischen Lehrendem und Lernenden.

Um Benutzer mit den Räumlichkeiten vertraut zu machen, sind Bibliotheksführungen auch weiterhin sinnvoll, wenn sie in andere Angebote integriert sind oder durch diese ergänzt werden. Eine durchdachte Beschilderung der Bibliothek in Form eines Leitsystems, beruhend auf aktuellen Erkenntnissen aus Werbung sowie psychologisch-kognitiver Forschung und unterstützt durch entsprechende Internet-Angebote („virtuelle Rundgänge“), kann Führungen evtl. sogar ganz überflüssig machen.

Für Großgruppen sind Veranstaltungen – abhängig von den zur Verfügung stehenden Räumlichkeiten und deren Ausstattung – i.d.R. nur als Vorträge, Präsentationen oder Vorfüh-

⁴⁹ vgl. SCHNEIDER 2005, S. 29-30

⁵⁰ vgl. SCHULTKA 2002 und 2005

rungen möglich. Auch diese Formen von Lehrveranstaltungen können ihre Berechtigung haben – im Rahmen eines stufenweisen Konzeptes zur Vermittlung von Informationskompetenz, das erste Grundlagen in größeren Gruppen vermittelt, was schon aus Gründen effizienten Personaleinsatzes notwendig sein kann.

Demgegenüber ist in kleinen und mittleren Gruppen ein Unterricht in Seminarform möglich, der eine stärkere Beteiligung der Lernenden, ein direktes Nachvollziehen und Erproben des Lernstoffs an Computerarbeitsplätzen sowie ein stärkeres Eingehen des Lehrenden auf jeden einzelnen Teilnehmer ermöglicht. Als Methode bietet sich hier das „Sandwichprinzip“ an, bei dem jeder Lernschritt zunächst durch den Kursleiter verbal und visuell vorgeführt wird, um dann von den Teilnehmern anhand eines ähnlichen Beispiels am Computer nachvollzogen zu werden. Abschließend wird das Vorgehen durch einen Studierenden für alle demonstriert. Fehler können dabei konstruktiv genutzt werden.⁵¹

Für Einzelpersonen sind individuelle Schulungen möglich, bei denen der Lerninhalt ganz auf den Lernenden abgestimmt werden kann. Diese Form ist allerdings sehr personalintensiv und deshalb in den meisten Bibliotheken nur in Ausnahmefällen möglich. Gleichwohl existiert diese Form in vielen Bibliotheken bereits als Beratung im Rahmen des reaktiven Informationsdienstes (s.o.) und an Universitätsbibliotheken i.d.R. als Beratung seitens der Fachreferenten für Studierende mit besonderem Informationsbedarf, wie z.B. Examenskandidaten oder Promovenden.

Präsenzangebote kann man darüber hinaus nach ihrem Turnus in Veranstaltungen mit einem oder mehreren Terminen bzw. in semesterbegleitende Veranstaltungen unterscheiden.

2.5.2 Fernunterricht und Selbststudium

Im Gegensatz zum Präsenzunterricht wird der Lernende beim Fernunterricht (engl. „Distance Learning“) aus einer räumlichen Distanz angeleitet. Vom Fernunterricht wiederum ist das reine Selbststudium abzugrenzen, bei dem keine pädagogische Begleitung und Lernerfolgskontrolle stattfindet.⁵²

Vorteile von Fernunterricht und Selbststudium sind die räumliche Unabhängigkeit von Lernorten, wie Schule, Universität oder Weiterbildungseinrichtung, die Wegstrecken und damit Zeit und Geld sparen hilft sowie die zeitliche Flexibilität (Fernunterricht) bzw. Unabhängigkeit (Selbststudium), die für berufstätige Lernende oft wichtig ist.

Die möglichen Formen von Fernunterricht und Selbststudium sind dabei zunächst weitestgehend identisch. So ist ortsunabhängiges Lernen mittels gedruckter Lehrhefte möglich, die wegen des Postversands auch Lehrbriefe genannt werden. Beim Fernunterricht kann diese Lernform durch Einsendeaufgaben ergänzt werden, die zur Korrektur per Post oder elektro-

⁵¹ vgl. ROCKENBACH 2003, S. 37

⁵² vgl. Wikipedia: <<http://de.wikipedia.org/wiki/Fernunterricht>> [Zugriff am 2.2.2006]

nisch an den Lehrenden gesandt werden. Auf Hardware in Form von Abspielgeräten sind audio- oder videobasierte Lerneinheiten angewiesen, die deshalb vom Lernenden u.U. eine gewisse Ortsgebundenheit erfordern. Hardware (Computer) zuzüglich der anwendungsbezogenen Software sind für die Formen des elektronischen Lernens, des „E-Learning“ erforderlich. Hier differenziert man in per Datenträger übermittelte Computer Based Trainings (CBTs) und – weiter verbreitet noch – online ablaufende Web Based Trainings (WBTs)⁵³, die auch als „Online-Tutorials“ bezeichnet werden.

Für die verschiedenen Aspekte der Vermittlung von Informationskompetenz ist E-Learning, insbesondere in der Online-Variante, die heute übliche Angebotsform für Fernunterricht und Selbststudium. Für Online-Tutorials sprechen vor allem die Möglichkeit zur Einbindung multimedialer Elemente (Video, Audio, Grafik, Text und Animationen), die Lerninhalte anschaulicher gestalten können sowie die Möglichkeit, ohne Medienbruch auf digitale Informationsmittel zugreifen bzw. diese in Lerneinheiten einbinden zu können.

Durch die Möglichkeit zur Kontaktaufnahme über internetbasierte Kommunikationskanäle, wie E-Mail, Web-Formular, Chat und zukünftig aller Wahrscheinlichkeit auch vermehrt über Internet-Telefonie, kann sich der Lernende zudem bei Bedarf und ohne den Computer-Arbeitsplatz zu verlassen, mit Fragen und Problemen an die Bibliothek wenden – sofern diese die entsprechenden Kontaktmöglichkeiten anbietet.

Ein wesentlicher Vorteil von Online-Tutorials aus Sicht von Bibliotheken ist die Möglichkeit, mit diesbezüglichen Angeboten potenziell viele Lernende zu erreichen, von denen viele die Kurse gleichzeitig in Anspruch nehmen können. Online-Tutorials stellen also „Pull Services“ dar, die von Lernenden bei Bedarf jederzeit, auch außerhalb der Öffnungszeiten der Bibliothek, in Anspruch genommen werden können

Nachteile von E-Learning-Angeboten sind der fehlende Kontakt zum Lehrer und zu Mitlernenden und das hohe Maß an Eigenmotivation und Selbstdisziplin, das diese Lernform erfordert. Ferner sind eine technische Infrastruktur mit einem Computer und einem stabilen und störungsfreien Internetzugang Voraussetzung. Das größte Problem bei E-Learning-Angeboten ist jedoch oft die mangelnde didaktische Umsetzung, da es nicht ausreicht, vorhandene gedruckte Materialien ohne konzeptionelle Überarbeitung ins Netz zu stellen.⁵⁴

2.5.3 Blended Learning

Blended Learning (auch „B-Learning“) kombiniert Präsenzlernen mit den Möglichkeiten des E-Learning. Dabei greift man auf die Erfahrungen der letzten Jahre zurück, die gezeigt haben, dass Lernprozesse, die ausschließlich in virtuellen Räumen stattfinden, häufig als weniger effizient und erfolgversprechend angesehen werden, als Szenarien, die beide Formen

⁵³ vgl. „Forum Distance Learning“ des Fachverbandes für Fernlernen und Lernmedien e.V.: <http://www.forum-distance-learning.de/fdl_3fa792f217a1.htm> [Zugriff am 2.2.2006]

⁵⁴ vgl. KRAUß-LEICHERT 2004, S. 189-190

miteinander verbinden. Beim Blended Learning setzt man sinnvollerweise E-Learning-Elemente zur Vor- und Nachbereitung von Präsenzveranstaltungen ein und unterstützt den gesamten Ablauf durch webbasierte Kommunikationsmittel, wie E-Mail und Chat.⁵⁵

Neben dieser räumlich-organisatorischen Differenzierung lassen sich Veranstaltungen zur Vermittlung von Informationskompetenz z.B. auch hinsichtlich ihrer Einbindung in die verschiedenen Curricula, der Teilnahmepflicht, der Leistungsüberprüfung oder ihrer Zielgruppenorientierung, unterscheiden.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Vermittlung von Informationskompetenz hilft, das Lernen zu lernen – eine Schlüsselqualifikation in der Informationsgesellschaft.

⁵⁵ vgl. SEUFERT/MAYR 2002, S.22-24

3. Zum aktuellen Stellenwert des Themas

3.1 Das Paradigma der Informationsgesellschaft

Das momentan herrschende, auf Informations- und Kommunikationstechnologien basierende, gesellschaftliche und ökonomische Leitbild ist das der „Informationsgesellschaft“. NORA und MINC haben bereits 1979 den Begriff „Informatisierung“ als „zunehmende Durchdringung der Gesellschaft und ihrer Teilsysteme und der Organisationen mit Informationstechnologien“ definiert und damit die Transformation hin zur postmodernen Informationsgesellschaft beschrieben.⁵⁶

Basis dieser Begriffsbildung ist die, ob ihrer Anwendbarkeit auf alle Volkswirtschaften inzwischen umstrittene, Drei-Sektoren-Hypothese der Wirtschaftswissenschaftler C. CLARK und Jean FOURASTIÉ.⁵⁷ In einem, zumindest für die westlichen Industrienationen, idealtypisch nachvollziehbaren Transformationsprozess über mehrere Stadien, kam es zunächst zu einer Verlagerung des Schwerpunkts der wirtschaftlichen Tätigkeit vom primären Wirtschaftssektor (Landwirtschaft), auf den sekundären (Industrie) und anschließend auf den tertiären Sektor (Dienstleistung). In Staaten wie Deutschland oder den USA überflügelte der tertiäre Sektor in den 1970er Jahren den sekundären hinsichtlich Arbeitskräften und Wirtschaftsleistung, so dass man von der „Dienstleistungsgesellschaft“ sprach, die die „Industriegesellschaft“ abgelöst habe. In den achtziger Jahren wurden Wissen und Information mehr und mehr zu den zentralen Ressourcen der gesellschaftlichen und ökonomischen Entwicklung und die Dienstleistungsgesellschaft differenzierte sich zur „Informationsgesellschaft“ aus.⁵⁸ Was sind nun die Kennzeichen der Informationsgesellschaft?

KUHLEN zeigt sechs verschiedene Sichten auf die Informationsgesellschaft auf. Dazu gehören die mediale Sicht, die den Paradigmenwechsel von der analogen Wissensdarstellung zu den digitalen Medien kennzeichnet, die makroökonomische Sicht, nach der ein Großteil des Bruttosozialprodukts durch Wissensprodukte erwirtschaftet wird sowie die gesellschaftliche Sicht, nach der sich Menschen in allen Lebensbereichen den größten Teil ihrer Zeit mit Wissen bzw. Wissensprodukten beschäftigen.⁵⁹

Wissen wird also zum zentralen Gut in der Informationsgesellschaft. In diesem Gesellschaftsstadium kommt es allerdings nicht mehr so sehr darauf an, ein möglichst großes Re-

⁵⁶ NORA 1979, S. 15

⁵⁷ FOURASTIÉ 1954, S. 133-142

⁵⁸ Diese Zuspitzung auf immer enger gefasste „Bindestrichgesellschaften“ lässt sich noch weiter fortführen. So wurde bereits 1997, als die Entwicklung noch am Anfang stand, die „Internet-Gesellschaft“ ausgerufen und damit das Internet zu dem Leitmedium erklärt, das es heute faktisch geworden ist (Dyson, Esther: Release 2.0 – die Internet-Gesellschaft. München 1997.).

Mit „Die Google-Gesellschaft“ erschien 2005 ein Buch, dessen Titel eine Verbeugung vor Suchmaschinen im Allgemeinen und Google im Besonderen, als zentralem, scheinbar unersetzlichen Werkzeug zur Selektion von Informationen, ist.

⁵⁹ vgl. KUHLEN 2002, S. 6-7

pertoire an Informationen als Wissen ⁶⁰ gespeichert zu haben bzw. zu besitzen, sondern stärker darauf, Informationen schnell zu finden, sicher beurteilen und reflektiert selektieren zu können. In der Informationsgesellschaft wandelt sich das Bildungsparadigma von der Vermittlung eines möglichst großen Faktenwissens hin zu der Vermittlung eines möglichst umfassenden Methodenwissens.⁶¹

Wesentliches Element des geschilderten gesellschaftlichen Paradigmas ist die Flexibilisierung des menschlichen Handelns. Durch gewachsenen Wohlstand, erhöhte räumliche und soziale Mobilität und Medienvielfalt ergeben sich deutlich erweiterte Handlungsspielräume. Diese Flexibilisierungen werden jedoch nicht uneingeschränkt als neue Freiheiten wahrgenommen, sondern auch als Diskontinuitäten und Veränderungen, die durch den Begriff „Komplexität“ erfasst werden. WERSIG argumentiert, dass die Komplexität in allen Lebensbereichen zugenommen habe, wir aber keine entsprechenden Hilfsmittel entwickelt haben, um ihr entgegenzutreten. Demzufolge macht sich Ungewissheit hinsichtlich des Umgangs mit der neuen Komplexität breit, die, wo sie nicht abgebaut wird, in Überforderung mündet. Information kann im Rahmen dieses Ansatzes als Verringerung der Ungewissheit und damit der Komplexität verstanden werden.⁶² Daraus resultiert die Frage nach dem Bedarf an Informationskompetenz in diesem Gesellschaftsmodell.

3.2 Warum brauchen wir Informationskompetenz?

3.2.1 Technologischer Fortschritt

Der Sektor der Informations- und Kommunikationstechnik ist gekennzeichnet durch eine fortwährende Abfolge von Weiterentwicklungen und Neuerungen. Maßgeblich sind hierbei Entwicklungen bei der Hardware, wie die kontinuierliche Erhöhung der Rechenleistung von Computern ⁶³, die Einführung neuer mobiler Endgeräte (Mobiltelefon, Handheld usw.) und der Software (z.B. grafische Benutzeroberflächen, Open Source Software). Verbesserungen im Bereich der Kommunikationsnetze führten zu einer raschen Verbreitung des Internets, kabelloser Übertragungstechniken (Mobilfunk, Bluetooth oder Wireless Local Area Networks) sowie der Erhöhung des Datendurchsatzes und der Übertragungsgeschwindigkeit in Netzwerken. Das Leitmedium der Informationsgesellschaft ist das Internet, das ganz neue Mög-

⁶⁰ In diesem Zusammenhang soll Information als das Wissen verstanden werden, das in aktuellen Handlungssituationen benötigt wird, das der aktuell Handelnde aber nicht selber besitzt bzw. über das er nicht direkt verfügen kann. Vgl. dazu KUHLEN 2002, S. 5-6.

⁶¹ vgl. HAMM 2001, S. 196 u. KUHLEN 2002, S. 25

⁶² vgl. WERSIG 1996, S. 11-14

⁶³ Das Mooresche Gesetz, das die Verdopplung der Rechenkapazität von Computern in einem regelmäßigen Zeitabstand von 24 Monaten beschreibt, hat bis heute Bestand. Vgl. Wikipedia: http://de.wikipedia.org/wiki/Moores_Law [Zugriff am 3.2.2006]

lichkeiten der Kommunikation, Distribution und natürlich auch der Informationsbeschaffung ermöglicht.

Da Wissen in zunehmendem Maße in digitaler Form – in Netzwerken, Datenbanken oder auf Datenträgern – vorliegt, sind zunächst entsprechende technische Fertigkeiten notwendig, um sich Zugang zu den Informationen verschaffen zu können. Um diese jedoch auch selektieren und weiterverarbeiten zu können, sind umfangreichere Fähigkeiten, ist Informationskompetenz notwendig.

3.2.2 Anstieg der Zahl von Informationsangeboten

PC und Internet machen den Zugriff auf viele Informationen vom heimischen Schreibtisch aus möglich, für die noch vor einigen Jahren eine Bibliothek, ein Archiv oder ein Experte aufgesucht werden mussten. Neben diese Vereinfachung tritt aber eine Erschwernis bei der Auswahl der für den jeweiligen Kontext relevanten Informationen.

Die geschilderte Komplexität der Informationsgesellschaft lässt sich aber auch als quantitative Dimension erfassen, wenn man sich vor Augen hält, dass die Zahl der Medientypen, der einzelnen Informationsangebote und der darin enthaltenen Daten in den letzten Jahren und Jahrzehnten rasant gestiegen ist. Das Problem ist also nicht länger der Zugriff auf Informationen; das Problem ist, der wachsenden Informationsflut folgen zu können.⁶⁴

Neue Typen von Medien sind durch die Möglichkeiten der digitalen Speicherung sowie der Möglichkeit zur Veröffentlichung in Netzen, wie Intranet oder Internet, entstanden. Dazu zählen beispielsweise Websites, Volltextdatenbanken, Elektronische Zeitschriften, E-Mail-Diskussionslisten oder, als noch recht junges Medium, Weblogs (Internet-Tagebücher). Dabei sind die digitalen Medien den Printmedien in Bezug auf ihre Retrievalfähigkeit, klar überlegen.⁶⁵

Der Begriff „Information Overload“ steht für die Flut an Informationen, die täglich produziert wird und der wir ausgesetzt sind. Das Menschheitswissen verdoppelt sich nach Expertenmeinung inzwischen alle fünf Jahre, insbesondere die Menge an wissenschaftlichen Informationen nimmt exponentiell zu.⁶⁶ Im Jahr 2005 wurden etwa 10 Exabyte (eine Zahl mit 18 Nullen) neuer Informationen produziert – eine Million mal soviel, wie die Library of Congress in den USA momentan in ihren Lesesälen und Magazinen besitzt.⁶⁷

Auch die Informationsangebote innerhalb der einzelnen Medientypen werden immer zahlreicher. So erscheinen allein in Deutschland jedes Jahr etwa 80.000⁶⁸, weltweit ca. eine Million

⁶⁴ POTTER 2005, S. 5

⁶⁵ RÖSCH 2004, S. 120

⁶⁶ SEEFELDT 2005, S. 11; LAZARUS 2002, S. 9

⁶⁷ POTTER 2005, S. 4-5

⁶⁸ Börsenverein des Deutschen Buchhandels: <<http://www.boersenverein.de/de/64626>> [Zugriff am 2.2.2006]

Bücher.⁶⁹ Durch die Verästelung der Wissenschaftsfächer in immer speziellere Teildisziplinen wächst die Anzahl der Fachdatenbanken und Fachzeitschriften weiter.

Die Anzahl der Internet-Websites weltweit steigt weiterhin rasant an. Von Anfang Juni bis Anfang August 2005 wuchs ihre Zahl um gut fünf Millionen auf 70 Millionen. Das entspricht einem monatlichem Wachstum von 3,5 %.⁷⁰ POTTER nennt die Zahl von etwa 2,5 Milliarden Einzeldokumenten, auf die das Internet Zugriff bietet und geht von einem „Deep Web“, dem Teil des Internets, der nicht durch Suchmaschinen indexiert oder durch Passwörter geschützt wird, aus, der 400 bis 550 mal größer ist, als der frei zugängliche Teil des Netzes.⁷¹

Nicht nur die Menge an neu hinzukommenden Informationen wird zum Problem, die Informationen veralten auch schneller als früher und werden deshalb beständig aktualisiert. So kommt es zu einer Verkürzung von Wissenszyklen, die Geltungsdauer von Erkenntnis wird immer geringer und die Nachfrage nach „aktuellem“ Wissen immer größer.⁷²

Viele Menschen empfinden jedoch das Mehr an Information und Informationsmöglichkeiten, die Beschleunigung des Informationsumsatzes nicht als etwas ausschließlich Positives, sondern auch als einen Unsicherheitsfaktor, der kaum unter Kontrolle zu bringen ist. So wächst in der Informationsflut das Bedürfnis nach Orientierung und Hilfestellung durch kompetente Partner.⁷³ Gefragt sind Fähigkeiten, die helfen, Informationssuchende zu informationskompetenten Personen weiterzubilden.

3.2.3 Veränderungen in der Informationsbeschaffung: Suchmaschine kontra Bibliothek

Viele Informationssuchende haben bei steigendem Angebot insbesondere den Überblick über die verschiedenen Informationsmittel verloren, die in gedruckter und elektronischer Form zur Verfügung stehen. Obwohl auch über das Internet fachlich hochwertige Informationsressourcen, wie Datenbanken, Fachinformationsseiten oder virtuelle Bibliotheken bereitgestellt werden, sind bei der Informationsbeschaffung, gerade unter jungen Benutzern, Internet-Suchmaschinen, mit ihren oft fragwürdigen Ergebnislisten, zumeist die erste und allzu häufig leider auch die einzige Wahl.

Suchmaschinen sind längst zum zentralen Suchinstrument geworden, über 90 % aller Internet-Nutzer greifen auf sie zurück.⁷⁴ Der Marktanteil von Google bei den Suchmaschinen beträgt in Deutschland, je nach Erhebung, zwischen 69 % und 83 %. Der größte Mitbewerber

⁶⁹ POTTER 2005, S. 4

⁷⁰ Der britische Internetdienstleister Netcraft misst seit 1995 das Wachstum des Internets auf Basis der benutzen Hostnamen. Vgl. <<http://news.netcraft.com/archives/2005/08/index.html>> [Zugriff am 2.2.2006].

⁷¹ POTTER 2005, S. 3. Hierbei ist anzumerken, dass die genaue Dokumentmenge des Internets nicht bekannt ist und auch nicht ermittelt werden kann. Die Größe des „Deep Web“ oder „Invisible Web“ wird inzwischen von Experten als weit geringer eingeschätzt, ohne dass jedoch Zahlen genannt werden. Vgl. hierzu LEWANDOWSKI 2005, S. 5 und 9.

⁷² vgl. LAZARUS 2002, S. 9 u. THOMAS 2005, S. 315

⁷³ vgl. SEEFELDT 2005, S. 12

⁷⁴ LEHMANN 2005, S. 53

Yahoo erreicht auf dem deutschen Markt gerade einmal zweistellige Marktanteile. Dabei werden Suchmaschinen immer mehr zum „Gatekeeper“ der Informationsgesellschaft, denn sie entscheiden durch ihre Such- und Ranking-Algorithmen, zu welchen Informationen wir Zugang erhalten. So sind Schätzungen zufolge über Google beispielsweise nur 60 % aller Websites zu finden, und da außerdem 70 % aller User nur die ersten fünf Treffer einer Ergebnisliste anklicken, bleiben viele Inhalte des Internets unsichtbar.⁷⁵

Die intensive Nutzung von Suchmaschinen hat die studentischen Vorstellungen von und Erwartungen an andere elektronische Informationsmittel beeinflusst. Bevorzugt werden möglichst einfache und direkt zugängliche Sucheinstiege, die wenig Zeitaufwand erfordern. Viele Nutzer arbeiten mit wenigen, allgemein gehaltenen Suchanfragen mit maximal zwei Worten und zwei Anfragen pro Sitzung. Dabei verzichten die Informationssuchenden oft darauf, weitere Quellen zum Vergleich zu konsultieren. Die Qualität der Suchergebnisse steht hierbei hinter einem möglichst geringen intellektuellen und zeitlichen Aufwand zurück.⁷⁶ KUHLEN charakterisiert die Lage prägnant:

„Das Vertrauen, besser die Vertrauensseligkeit oder Gleichgültigkeit, im Netz *ist bei der Mehrheit grenzenlos. Die Ergebnisse der Suchmaschinen werden wie Naturgesetze akzeptiert*; was oben in den Ergebnislisten auftaucht, wird kaum in Zweifel gezogen“. ⁷⁷

In Großbritannien nutzen einer Untersuchung zufolge 45 % der Studierenden Google, 23 % andere Suchmaschinen aber nur 10 % den Online-Katalog ihrer Bibliothek als erste Anlaufstelle bei der Suche nach Fachinformationen. Dabei wird der Bibliothekskatalog oft nur dann eingesetzt, wenn die eingesetzte Suchmaschine keine oder unbefriedigende Ergebnisse lieferte.⁷⁸ Bei vielen Informationssuchenden besteht gar Unkenntnis über die von Bibliotheken angebotenen Informationsmittel und deren Handhabung. So suchen beispielsweise ca. 40 % aller Benutzer in elektronischen Bibliothekskatalogen nach darin i.d.R. nicht enthaltenen Aufsätzen.⁷⁹ Eine Umfrage bei den Teilnehmern eines studiengang- und hochschulübergreifenden Postgraduierten-Programms an der Hochschule Mittweida ergab, dass 15 von 16 Teilnehmern noch nie eine Datenbank ihres Fachgebiets genutzt hatten, 14 wussten nicht, was ein Dokumentlieferdienst ist, zwölf wussten nicht, was eine Virtuelle Fachbibliothek ist und zehn kannten die Elektronische Zeitschriftenbibliothek nicht.⁸⁰

Zudem schätzen insbesondere junge Menschen ihre Fähigkeiten zur Informationssuche höher ein, als sie tatsächlich sind. Viele Suchende sind nicht in der Lage einzuschätzen, wel-

⁷⁵ LEHMANN 2005, S. 53-55

⁷⁶ vgl. GRIFFITHS/BROPHY 2005, S. 548-550 u. LEHMANN 2005, S. 54

⁷⁷ vgl. KUHLEN 2005, S. 388

⁷⁸ GRIFFITHS/BROPHY 2005, S. 545 u. 547

⁷⁹ HOFFMANN 2004, S. 733

⁸⁰ SCHNEIDER 2005, S. 28

che Informationsquellen als relevant, seriös und aktuell zu bewerten sind. So schätzten im Rahmen einer Studie in Großbritannien viele der befragten Studenten Kommentare in Diskussionsforen als genauso wissenschaftlich wertvoll ein, wie Artikel in Fachzeitschriften, die einen Begutachtungsprozess durchlaufen hatten.⁸¹

Ob der einseitigen Benutzung von Suchmaschinen bei der Suche nach fachlichen Informationen im Allgemeinen sowie der Monopolstellung von Google im Speziellen, beklagt KUHLEN zurecht den Verlust der „Informationsautonomie“. Hierunter versteht KUHLEN den freien und selbstbestimmten Zugang zu den vorhandenen Informationsressourcen, den Zugriff hierauf sowie die realistische Einschätzung der gewonnenen Informationen hinsichtlich Wahrheitswert und Handlungsrelevanz. Informationskompetenz bezeichnet er in diesem Zusammenhang als die Fähigkeit, Informationsautonomie ausüben zu können.

Informationsautonomie, so KUHLEN, werde heute in vielen Fällen jedoch nicht mehr durchgängig selbst wahrgenommen. Entweder weil wir aus Zeitmangel oder Bequemlichkeit freiwillig darauf verzichten oder weil uns die Fähigkeit diese ausüben zu können – die Informationskompetenz – fehle. Was bislang als Privileg des Menschen beim Umgang mit Wissen und Information angesehen wurde, nämlich das gezielte Suchen und Wiederfinden oder das Ableiten von Wissensstrukturen durch Vergleich, werde nunmehr von Informationsmaschinen übernommen.⁸²

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die ungeheure Menge an Informationen, die Vielfalt von Informationsanbietern und -formen, die verschiedenen Recherche- und Zugangsmöglichkeiten sowie die qualitative Bewertung einzelner Informationen bei den Informationssuchenden Verunsicherung und Überforderung hervorrufen.⁸³ Infolge der gestiegenen Komplexität des Informationssystems, das ohne entsprechende Kenntnisse nicht mehr effektiv genutzt werden kann, verzichten viele Informationssuchende, bewusst oder unbewusst, auf qualitativ geprüfte Suchergebnisse und wählen die schnelle, unkomplizierte Methode: die Informationsbeschaffung über Internet-Suchmaschinen. Die zunehmend ausschließliche Nutzung von Suchmaschinen sowie die wachsende Monopolstellung von Google sind dabei als äußerst kritisch zu bewerten.

Die Vermittlung von Informationskompetenz kann Orientierung im Informationsdschungel bieten und dazu beitragen, informationsunkundige zu kundigen Mitgliedern der Informationsgesellschaft zu machen – auch und vor allem deshalb, um junge Menschen besser auf Studium und Berufsleben vorzubereiten.

⁸¹ vgl. GRIFFITHS/BROPHY 2005, S. 541

⁸² vgl. KUHLEN 2005, S. 392

⁸³ vgl. LAZARUS 2002, S. 10

3.3 Veränderungen in Studium und Beruf

Wie geschildert, müssen die Menschen heute mit einer sich verändernden Informationsumwelt in Privat- und Berufsleben zurechtkommen. Die Informations- und Medienbranche selbst gehört zu den weltweit boomenden Wirtschaftszweigen aber auch andere Branchen, wie Industrie und Handel, erwarten heute von ihren Mitarbeitern nicht mehr nur fachspezifisches Wissen, sondern u.a. Teamfähigkeit, Lernbereitschaft und das Vermögen schnell an gesicherte Informationen zu gelangen. Es stellt sich die Frage, wie gut insbesondere Berufsanfänger auf diese Anforderungen vorbereitet sind.

Im Rahmen des sog. „Bologna-Prozesses“ wird die Vermittlung praxisorientierter Schlüsselkompetenzen verbindlicher Teil der Hochschulausbildung. Hier bietet sich die Gelegenheit, die Vermittlung von Informationskompetenz als festen Bestandteil in die Curricula von Studiengängen zu integrieren. Die damit verbundenen Veränderungen von Lehre und Lernen an Hochschulen lassen sich als Teil des Konzepts des „Lebenslangen Lernens“ betrachten, das die Notwendigkeit ständiger Weiterbildung über alle Lebensphasen hinweg, in individuell angepassten Lernszenarien, betont.⁸⁴

3.3.1 Der „Bologna-Prozess“

Um den Anforderungen einer sich rapide verändernden Arbeitswelt gerecht zu werden, sind insbesondere die Hochschulen als Bildungs- und Ausbildungsinstitutionen gefordert, einen, sowohl hinsichtlich der Inhalte als auch der Methoden grundlegenden Wandel in Lehre und Lernen voranzutreiben. Inhaltlich werden u.a. Fähigkeiten und Fertigkeiten des Recherchierens, Strukturierens, Formulierens und Optimierens von Informationen als zentrale Kompetenzen der Informationsgesellschaft auf dem Berufsmarkt vorausgesetzt. Methodisch muss eine Schwerpunktverlagerung von der Wissens- zur Kompetenzvermittlung stattfinden und das bisher vorrangig auf die Lehrveranstaltungen ausgerichtete Studium muss mittelfristig von problemorientiertem, eigenverantwortlichem Lernen abgelöst werden.⁸⁵

Mit dem Begriff Bologna-Prozess wird die Umsetzung der 1999 von 29 europäischen Staaten unterzeichneten Bologna-Deklaration ⁸⁶ bezeichnet. Kern dieser Erklärung ist die Schaffung eines europäischen Hochschulraumes bis 2010 mit einem zweistufigen System europaweit vergleichbarer Studienabschlüsse. Die neuen, aufeinander aufbauenden Studienabschlüsse „Bachelor“ und „Master“ sollen durch die Einführung eines Leistungspunktesystems (ECTS)

⁸⁴ So etwa LANKENAU 2002, S. 430 oder HOMANN 2001a, S. 559.

⁸⁵ vgl. LAZARUS 2002, S. 11 u. LEHNEN/JAKOBS 2003, S. 391

⁸⁶ online unter: <http://www.bmbf.de/pub/bologna_deu.pdf> [Zugriff am 2.2.2006]

sowie der Modularisierung von Veranstaltungen, die Transparenz und damit die Attraktivität des europäischen Hochschulraums erhöhen sowie den Studienortwechsel vereinfachen.⁸⁷ Insbesondere der Bachelor-Abschluss soll die Studierenden dabei in sechs Semestern zu einem berufsqualifizierenden Profil führen und auf den Arbeitsmarkt vorbereiten. Die Kultusministerkonferenz hat in ihren ländergemeinsamen Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen festgeschrieben, dass die Bachelor-Studiengänge neben wissenschaftlichen Grundlagen auch sog. „berufsfeldbezogene Qualifikationen“ vermitteln müssen.⁸⁸ Das Spektrum dieser berufsbezogenen Qualifikationen, die Schlüsselqualifikationen im in Kapitel 2 definierten Sinne darstellen, umfasst dabei die Bereiche Sozialkompetenz, Methodenkompetenz, Selbstkompetenz und Fachkompetenz.⁸⁹ Das Kursangebot und die Ausgestaltung der Inhalte liegen im Ermessen der jeweiligen Hochschule und sind sehr vielfältig. Die von Hochschulen angebotene Bandbreite reicht von Textverarbeitung oder Tabellenkalkulation am PC über Zeitmanagement, Rhetorik, Präsentationstechniken, Mitarbeiterführung, Fremdsprachen bis hin zu Kursen zu Autogenem Training, Stressprävention, Bewerbungstraining und enthält auch Medien- und Informationskompetenz. Immer mehr Hochschulen bieten bereits Kurse zum Erwerb von Schlüsselqualifikationen an; nicht selten sind zu diesem Zweck innerhalb der Hochschule neue Institutionen ins Leben gerufen worden.⁹⁰

SÜHL-STROMENGER weist darauf hin, dass der Informationskompetenz als Basiskompetenz in diesem Kontext eine eminent wichtige Rolle zukommt, da durch die Verkürzung der Regelstudienzeiten und eine zu erwartende stärkere Verschulung des Studiums eigenständiges Lernen und Informieren sowie Selbstorganisation enorme Bedeutung für den Studien-erfolg haben können.⁹¹ Die Vereinheitlichung der Studiengänge bietet den Bibliotheken, als möglichen Dienstleistern für die Vermittlung von Informationskompetenz, die Chance zu einer Neupositionierung als Lernort. Insbesondere die Bachelor-Studiengänge bieten, trotz dichten Stundenplans, gute Möglichkeiten zur Integration von Informationskompetenz in die Lernziele und die Lehrveranstaltungen, weil diese Studiengänge einen Anteil von ca. 10 % an berufsorientierten Kursen enthalten müssen.⁹²

⁸⁷ Vgl. die Darstellung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung zum Bologna-Prozess unter <<http://www.bmbf.de/de/3336.php>> [Zugriff am 2.2.2006].

⁸⁸ KMK 2003a, S. 3. Je nach Bundesland werden die berufsfeldbezogenen Qualifikationen unterschiedlich betitelt; so z.B. in Baden-Württemberg „Berufsfeldorientierte Kompetenzen (BOK)“ und in Nordrhein-Westfalen „Optionalbereich“.

⁸⁹ LUX/SÜHL-STROMENGER 2004, S. 31

⁹⁰ Z.B. der Career Service (KIQ) der Universität zu Köln (<<http://www.uni-koeln.de/inter-fak/kiq/>>), die Abteilung für Studienberatung und Weiterbildung der Universität Heidelberg (<<http://www.uni-heidelberg.de/studium/SLK/startslk.htm>>), das Zentrum für außerfachliche Qualifikation (ZaQ) der Fachhochschule Köln (<<http://www.z-a-q.de/>>) oder der Bereich Schlüsselkompetenzen der Fachhochschule Dortmund (<http://www.fh-dortmund.de/CD/aktuelles/veranstaltungen/schluessel_studium/>) [Zugriff jeweils am 2.2.2006].

⁹¹ SÜHL-STROMENGER 2003, S. 320-321

⁹² UMLAUF 2004, S. 95

3.3.2 Das Konzept des „Lebenslangen Lernens“

Auf den Folgekonferenzen zu Bologna, 2001 in Prag und 2003 in Berlin, wurde beschlossen, die neuen Studienabschlüsse in das Konzept des „Lebenslangen Lernens“ einzubetten.⁹³

Die Idee des „Lebenslangen Lernens“ bzw. „lifelong learning“ ist seit den frühen 1970er Jahren Bestandteil der Bildungs-Diskussionen v.a. in Europarat, UNESCO, OECD und EU. Erstmals umfassend vorgestellt wurde der Begriff 1972 im Bericht der UNESCO-Kommission unter dem Titel „Learning to be: The world of education Today and Tomorrow“. Auf diesem Bericht aufbauend, veröffentlichte der Club of Rome 1979 ein Dokument⁹⁴, in dem der Entwurf einer Gesellschaft gezeichnet wird, deren Mitglieder in der Lage sind, sowohl neues Wissen als auch bereits vorhandene Informationen zu analysieren und zu verarbeiten, und die auf verantwortungsvollen Einstellungen und Werten fußt. Nachdem das Konzept und die damit verbundenen Ansätze infolge von Rezession und Sparmaßnahmen einige Jahre von der Agenda verschwand, erfuhr es ab den neunziger Jahren, im Zuge von Überlegungen zur Bekämpfung der Arbeitslosigkeit, eine neue Aktualität. Im „Europäischen Jahr des Lebenslangen Lernens“ 1996, erklärten die Bildungsminister der OECD-Länder „Lifelong Learning for All“ zum Leitziel ihrer künftigen Bildungspolitik und die Idee erreichte eine größere Bekanntheit.⁹⁵ 1997 schließlich fand das „Lebenslange Lernen“ Eingang in den 1999 in Kraft getretenen Vertrag von Amsterdam und ist heute eines der Grundprinzipien der Politik der Europäischen Union generell sowie Leitprinzip im Bereich der allgemeinen und beruflichen Bildung.⁹⁶

Wesentlicher Inhalt des Konzepts des Lebenslangen Lernens ist die Vorstellung, dass durch den rasanten sozialen und technologischen Wandel bedingt, Lernen in allen Lebensphasen für jedes Mitglied der Gesellschaft zur Notwendigkeit geworden ist. Daraus ergibt sich ein kontinuierlicher Bildungsprozess, der weder auf ein bestimmtes Alterssegment begrenzt, noch ab einem bestimmten Ausbildungsniveau beendet ist.⁹⁷

Lebensentwürfe folgen heute oft nicht mehr einer linearen Abfolge von Phasen nach dem Muster „Schule – Ausbildung – Beruf“, sondern sind zunehmend geprägt durch ein rekursives Phasenmodell, d.h. Perioden von Ausbildung, beruflicher und nichtberuflicher Weiterbildung wechseln sich ab mit Zeiträumen der Berufstätigkeit oder laufen parallel zu diesen.

⁹³ BMBF 2005.

⁹⁴ Botkin, J. et al: No limits to learning: bridging the human gap. A report to the Club of Rome. 1979. Zitiert in: EURYDICE 2000, S. 8.

⁹⁵ vgl. DOHMEN 2001 u. EURYDICE 2000, S. 7-8

⁹⁶ Vgl. EURYDICE 2000, S. 11-12. In die Präambel des Vertrags zur Gründung der Europäischen Gemeinschaft, den der Amsterdamer Vertrag ergänzt und ändert, wurde folgende Bestimmung aufgenommen: „..., durch umfassenden Zugang zur Bildung und durch ständige Weiterbildung auf einen möglichst hohen Wissensstand ihrer Völker hinzuwirken“. Vgl. Amsterdamer Vertrag, Online-Version unter:

http://www.ecb.int/ecb/legal/pdf/amsterdam_de.pdf [Zugriff am 2.2.2006].

⁹⁷ vgl. BLK 2004, S. 13; EURYDICE 2000, S. 9 u. LUX/SÜHL-STROHMENGER 2004, S. 32

Arbeitgeber erwarten Bereitschaft zur Flexibilität und Weiterbildung nicht nur von Berufsanfängern. Durch den medialen Umbruch verändern sich Berufsprofile und der Anteil befristet Angestellter wird weiter ansteigen, so dass sich Arbeitnehmer schnell in neuen Tätigkeitsfeldern zurecht finden müssen.⁹⁸ Dies alles hat zur Folge, dass sich Lernende immer schwieriger zu homogenen Gruppen zusammenfassen lassen, denen einheitliche Lernangebote unterbreitet werden könnten.

Grundlegend für Lebenslanges Lernen ist zudem die Idee, dass Lernen nicht nur innerhalb des organisierten Bildungswesens – also Kindergarten, Schule, Berufsschule, Hochschule sowie Institutionen der Weiterbildung – stattfindet. Diesem „formalen Lernen“, steht das „nicht-formale“ bzw. „informelle Lernen“ gegenüber, dass UMLAUF als „Selbstlernen in *unmittelbaren Lebens- und Erfahrungszusammenhängen außerhalb von und ohne Veranlassung durch Bildungsinstitutionen*“⁹⁹ definiert. D.h. informelles Lernen geschieht auf eigene Initiative und aus eigener Motivation heraus. Jeder entscheidet letztlich selbstverantwortlich darüber, ob ein Lernangebot für ihn sinnvoll ist oder nicht.¹⁰⁰

Mit den beiden gegensätzlichen Lernformen geht eine grundsätzlich andere Rollenverteilung zwischen Lehrendem und Lernendem einher. Formales Lernen ist fremdgesteuert, d.h. der Lehrende steht im Mittelpunkt und vermittelt den Lernstoff im Rahmen seiner didaktischen Fähigkeiten i.d.R. durch Frontalunterricht. Beim informellen Lernen steht dagegen der Lernende im Mittelpunkt, der sich den Lernstoff selbst aneignet und wesentliche didaktische Elemente wie Lern-Module, Zeitpunkt, Leistungskontrolle selbst bestimmt.¹⁰¹

Im Gegensatz zum durch lehrerzentrierten Frontalunterricht geprägten formalen Lernen, ist das informelle Lernen Selbstlernen, das zum überwiegenden Teil die aktive Teilnahme des Lernenden und einen individuell angemessenen Methodeneinsatz erfordert. Methoden sind in diesem Zusammenhang als Wege zum Lernziel sowie als helfende und stützende Instrumente zu verstehen, die bei den Teilnehmenden Interesse wecken oder verstärken können. Methodenkompetenz besitzt der Lernende dann, wenn er Arbeitstechniken, Verfahrensweisen und Lernstrategien kennt und diese sachgerecht, situationsbezogen und zielgerichtet anwenden kann.¹⁰²

Dieses handlungsorientierte, forschende Lernen oder „learning by doing“ führt im Übrigen dazu, dass Lernende sich den Lernstoff besser einprägen. So behalten wir 10 %, von dem, was wir lesen, 20 % von dem, was wir hören, 30 % von dem, was wir sehen, aber 50 % von dem, was wir sehen und hören, schon 70 % von dem, worüber wir selbst sprechen und sogar 90 % von dem, was wir selbst ausprobieren.¹⁰³

⁹⁸ vgl. EISENBERG/LOWE/SPITZER 2004, S. 64 u. LEHNEN/JAKOBS 2003, S. 391

⁹⁹ UMLAUF 2004, S. 87

¹⁰⁰ vgl. LUX/SÜHL-STROHMENGER 2004, S. 31

¹⁰¹ vgl. UMLAUF 2004, S. 86-88

¹⁰² vgl. ERBING/TERFLOTH 2005, S. 26

¹⁰³ KOWALCZYK/OTTICH 1995, S. 46

Innerhalb von Prozessen des nicht-formalen Lernens agiert der Lehrende als Lernberater, der mehr Partner als gestrenger Erzieher ist und dessen wesentlichste Aufgabe es ist, „Lern-settings“ zu schaffen. Hierunter sind die Rahmenbedingungen für das Lernen zu verstehen, zu denen zunächst die materielle Infrastruktur wie geeignete Räumlichkeiten, Tische, PCs, Bücher und Ähnliches gehört. Mindestens genauso wichtig sind immaterielle Rahmenbedingungen, wo an erster Stelle eine kompetente Lernberatung zu nennen ist. Ferner fallen hierunter Angebote zur Zielkontrolle, Kommunikationskanäle für Rückfragen und Feedback sowie eine anregende Lernatmosphäre. Von diesem Anregungs- und Unterstützungspotenzial hängt der Erfolg des informellen Lernens zu einem erheblichen Teil ab.¹⁰⁴

Auf Basis der bisherigen Ausführungen lässt sich Lebenslanges Lernen nunmehr wie folgt zusammenfassend definieren:

*„Lebenslanges Lernen umfasst alles formale, nicht-formale und informelle Lernen an verschiedenen Lernorten von der frühen Kindheit bis einschließlich der Phase des Ruhestands. Dabei wird ‚Lernen‘ verstanden als konstruktives Verarbeiten von Informationen und Erfahrungen zu Kenntnissen, Einsichten und Kompetenzen.“*¹⁰⁵

Im Rahmen des informellen Lernens sind für die Lernenden auf ihre individuellen Bedürfnisse zugeschnittene Lernangebote von hoher Bedeutung. Besonders wichtig ist die zeitliche und räumliche Flexibilisierung von Lernmöglichkeiten. Bestehende Einrichtungen wie Bibliotheken müssen hierfür z.B. ihre Öffnungszeiten ausdehnen und Online-Lernangebote schaffen, die auch von zu Hause wahrgenommen werden können. Allerdings gibt es in Deutschland nur sehr wenige Einrichtungen, die einen offenen und zeitlich flexiblen Zugang zu Bildungs- und Informationsangeboten ermöglichen, was am nach wie vor stark segmentierten Bildungssektor hier zu Lande liegt.

Im angelsächsischen Raum hat sich mit den „Learning Centres“ eine Institutionenform herausgebildet, die man als organisatorisch-räumliche Dimension Lebenslangen Lernens bezeichnen könnte. Die vielfältig ausgeprägte Struktur von Learning Centres unterstützt offenes und flexibles Lernen, das selbstgesteuert auf die eigenen Bedürfnisse wie Lernzeit und -tempo, abgestimmt werden kann. Learning Centres existieren sowohl in öffentlichen Einrichtungen, wie Bibliotheken, Bildungszentren, Colleges und Universitäten als auch in privatwirtschaftlichen Unternehmen. In Deutschland ist dieses Konzept bislang erst ansatzweise entwickelt. STANG regt jedoch an, didaktische und methodische Kompetenzen von Weiterbildungseinrichtungen wie Volkshochschulen sowie die Erfahrungen von Bibliotheken im Be-

¹⁰⁴ vgl. UMLAUF 2004, S. 86-87

¹⁰⁵ BLK 2004, S. 13

reich der individuellen Informations- und Medienberatung zu bündeln.¹⁰⁶ Dies könnte im Rahmen von Kooperationen oder sogar räumlich-organisatorischen Fusionen geschehen.

Die Aufgabe des Staates im Zusammenhang mit dem Thema Lebenslanges Lernen ist, neben der Ermöglichung eines chancengerechten Zugangs zu den betreffenden Angeboten, v.a. die Förderung von Projekten mit Modellcharakter, insbesondere von interinstitutionellen Kooperationen. Ein Manko der Bildungspolitik bisher ist die Konzentration auf bestimmte Institutionen. Zudem greifen staatliche Förderprogramme bislang die notwendigen Inhalte und Ziele von Medienerziehung in Schule und Hochschule zu wenig auf und setzen zu stark auf die Infrastruktur, also auf die Ausstattung mit PCs und Internetzugängen.¹⁰⁷

Kritisch zu sehen ist im Zusammenhang zwischen Bologna-Prozess und Lebenslangem Lernen, dass eine verpflichtende Teilnahme an berufsorientierten Hochschul-Veranstaltungen, durch entsprechende Verankerung in den Curricula, einem zentralen Grundsatz des Lebenslangen Lernens widerspricht, nämlich dem Lernen aus eigener Motivation heraus. Ferner sind die Lernenden von heute keine Methodenvielfalt gewohnt; die Verantwortung für den eigenen Lernprozess wird deshalb häufig als Überforderung wahrgenommen. ERBING und TERFLOTH empfehlen deshalb Lehrenden bei neuen Seminargruppen bzw. Studienanfängern auf eine Mischung aus alten „formalen“ und neuen „informellen“ Lernmethoden zurückzugreifen.¹⁰⁸

Das Konzept des Lebenslangen Lernens steht in enger Verbindung zur Vermittlung von Informationskompetenz. Informationskompetenz bildet die Grundlage für ein selbstbestimmtes eigenständiges und Lebenslanges Lernen. Jeder Lernende benötigt Informationskompetenz, da der Umgang mit Informationen Teil jedes Lernprozesses ist. Insbesondere für informelle Lernprozesse ist Informationskompetenz wegen der aktiven, handlungsorientierten Rolle des Lernenden und dem möglichen Fehlen von Lernpartnern oder Lehrenden für eine synchrone Kommunikation zur Klärung offener Fragen von hoher Bedeutung. Da einerseits informelle Lernformen oft EDV-gestützt ablaufen und andererseits Informationskompetenz auch Medienkompetenz umfasst, ergeben sich auch hier Synergieeffekte.

Wie geschildert, wird Informationsautonomie und damit auch Informationskompetenz zum allgemeinen Bildungsziel in der Informationsgesellschaft. Bibliotheken können wesentlich

¹⁰⁶ Vgl. STANG 2005, S. 8-11; für erste Ansätze bezügl. Learning Centres in Deutschland insbes. S. 10.

¹⁰⁷ Vgl. LEHNEN 2003, S. 391 u. LUX/SÜHL-STROHMENGER 2004, S. 33; für Förderprogramme s. z.B. die Initiativen „Schulen ans Netz“ (<<http://www.schulen-ans-netz.de/>>) und „Notebook-University“ (<http://www.medien-bildung.net/notebook/notebook_3.php>) des Bundesministeriums für Bildung und Forschung [Zugriff jeweils am 2.2.2006].

¹⁰⁸ Vgl. ERBING/TERFLOTH 2005, S. 26. Der Aufsatz bezieht sich auf Lernen und Lehren an Hochschulen.

dazu beitragen, diesem Ziel näher zu kommen. Das die Entwicklung jedoch aufgrund der unterschiedlichen Stellung der Bibliotheken innerhalb des Bildungssystems sehr unterschiedlich verlaufen kann, belegt ein Vergleich zwischen den USA und Deutschland.

4. Die Entwicklung in den USA und Deutschland

4.1 Die Entwicklung in den USA

4.1.1 Anfänge und Prägung des Begriffs Information Literacy

Die Vermittlung von Information Literacy kann in den USA auf eine lange Tradition zurückblicken, was u.a. damit zusammenhängt, dass der informierte, aufgeklärte und kritische Bürger zentraler Bestandteil des US-amerikanischen demokratischen Grundverständnisses ist.¹⁰⁹

Die Notwendigkeit, Studierende mit den Informationsressourcen ihres Faches bekannt zu machen sowie die Überlegung, dass dies durch Bibliothekare geschehen könne, wurde bereits Ende des 19. Jahrhunderts durch den amerikanischen Bibliothekar William F. POOLE geäußert:

„ ... das Studium von Bibliographie und die wissenschaftlichen Methoden der Auswertung und Benutzung von Literatur sollten im Curriculum einer Universität so fest verankert sein, dass ein kluger und professioneller Bibliothekar Mitglied des Lehrkörpers der Fakultät sein kann und an der Wissensvermittlung für alle Studenten teil hat.“¹¹⁰

Seit den 1960er Jahren ist die Einbindung von Hochschulbibliotheken in hochschuldidaktische Aufgaben in den USA üblich. Für die Studierenden ist dabei die Teilnahme an den durch Bibliothekare abgehaltenen Unterrichtsveranstaltungen obligatorisch. Die verschiedenen Kurse für Anfangs-, mittlere und Examenssemester haben dabei nicht nur eine Unterweisung zur Nutzung der Bibliothek zum Inhalt, sondern auch den Umgang mit Informationsmitteln und die Anwendung richtiger Recherchestrategien.¹¹¹ Eine systematische Förderung von Information Literacy findet im angloamerikanischen und skandinavischen Bildungswesen seit Ende der 1980er Jahre statt. Erste Ansätze lassen sich in den USA bis in die 1970er Jahre zurückverfolgen, als die Informationsmenge rasant anstieg und es immer schwieriger wurde, sich in der zunehmend komplexen Informationswelt zurechtzufinden.

Diese Veränderungen bewegten Paul ZURKOWSKI 1974 dazu, durch den Begriff Information Literacy einen neuen Bedarf für Ausbildung und Erziehung der amerikanischen Bürger zu formulieren. ZURKOWSKI war Präsident der Information Industry Association (heute Information Industry and Software Association), einer Interessenvertretung von Firmen und Organisationen, die im Bereich der Erstellung, Organisation und Verbreitung von Informationen tätig sind. Er definierte den neuen Begriff als ein Konzept, das Menschen befähigen soll, sich die für den Umgang mit Informationen notwendigen Kenntnisse und Fähigkeiten anzueignen,

¹⁰⁹ vgl. BUNDY 2005, S. 21 u. LAZARUS 2002, S. 12

¹¹⁰ POOLE, William F.: The university library an the university curriculum. In: Library Journal 18 (1893) S. 470-471. Zitiert in: OWUSU-ANSAH 2005, S. 28.

¹¹¹ vgl. SÜHL-STROHMENGER 2003, S. 317

um damit die Vorteile der Nutzung der neuen Technologien wahrnehmen zu können.¹¹² ZURKOWSKI wird allgemein die erstmalige Benutzung des Begriffs zugeschrieben:¹¹³

„People trained in the application of information resources to their work can be called information literates.“¹¹⁴

ZURKOWSKI stellte seine Idee im Rahmen eines öffentlichen Aufrufs zur Initiierung eines groß angelegten nationalen Programms für Information Literacy bis 1984, gerichtet an die National Commission on Libraries and Information Science (NCLIS), vor.¹¹⁵

Dieses Programm wurde nicht aufgelegt. In den 1980er Jahren erkannte man jedoch, dass Computer und die damit verbundenen Technologien zu immer bedeutenderen Werkzeugen für Informationssuche und -verarbeitung wurden. Es dauerte aber noch einige Jahre, bis die American Library Association (ALA) 1987 das American Library Association Presidential Committee on Information Literacy ins Leben rief. Die Gründung dieses Ausschusses, der mit Experten aus dem Bildungs- und dem Bibliothekswesen besetzt war, ist das entscheidende Ereignis der konzeptuellen Evolution von Information Literacy in den USA.¹¹⁶ 1989 wurde der Ausschuss mit der Anfertigung einer Studie betraut, die dann die folgende Definition formulierte:

„To be literate, a person must be able to recognize, when information is needed and have the ability to locate, evaluate and use effectively the needed information.“¹¹⁷

Seitdem hat es viele Diskussionen über Bedeutung und Rolle von Information Literacy gegeben. Die Debatte wurde innerhalb und außerhalb der Bibliothekswissenschaft sowie international geführt. Die Basiselemente dieser Definition des American Library Association Presidential Committee on Information Literacy wurden jedoch mehr oder weniger von allen Autoren übernommen, auch die in Kapitel 2.3 gegebene Definition geht hierauf zurück.

Die Studie des ALA-Komitees enthielt sechs konkrete Empfehlungen, von denen eine die Installierung einer nationalen, institutionenübergreifenden Arbeitsgruppe für Information Literacy war. Bereits im selben Jahr, im April 1989, wurde das National Forum on Information Literacy (NFIL) ins Leben gerufen, eine Vereinigung von 65 Einrichtungen aus den Berei-

¹¹² vgl. EISENBERG/LOWE/SPITZER 2004, S. 3-4; HOMANN 2001a, S. 554 u. OWUSU-ANSAH 2005, S. 25.

¹¹³ So durch BUNDY (2005, S. 12), EISENBERG/LOWE/SPITZER (2004, S. 3) oder OWUSU-ANSAH (2005, S. 25).

¹¹⁴ ZURKOWSKI 1974, S. 6.

¹¹⁵ ZURKOWSKI 1974, S. 27.

¹¹⁶ vgl. EISENBERG/LOWE/SPITZER 2004, S. 35

¹¹⁷ ALA 1989

chen Wirtschaft, Verwaltung und Bildung, die seither regelmäßig zu Sitzungen zusammenkommen.

1998 wurden die bisherigen Ergebnisse des NFIL in einem Fortschrittsbericht zusammengefasst und vorgestellt. Der Bericht enthält wiederum fünf Handlungsempfehlungen für das anbrechende 21. Jahrhundert. Empfehlung Nr. 3 postuliert, dass Ausbildung und Tätigkeitspektrum von Bibliothekaren Fähigkeiten zur Vermittlung von Information Literacy enthalten sollen.¹¹⁸

4.1.2 Information Literacy im Schulwesen der USA

Um Information Literacy bedarfsbezogen in die einzelnen Stufen des Bildungssystems zu integrieren, wurden in den USA schon frühzeitig Anstrengungen unternommen. Ausgangspunkt für ein Strategiepapier zur Etablierung von Information Literacy im schulischen Bereich war der Bericht „A Nation at Risk“ der National Commission on Excellence in Education aus dem Jahr 1983, der die niedrigen Standards im amerikanischen Schulwesen kritisierte. Obwohl „A Nation at Risk“ keine Empfehlungen hinsichtlich der bedeutungsvollen Rolle von Bibliotheken oder Informationsressourcen im schulischen Bereich abgab, betonte die als Konzeptpapier gefasste Reaktion von NCLIS eben diese beiden Punkte.

Ein nächster wichtiger Schritt war die Entwicklung und Veröffentlichung von Richtlinien für den sogenannten „K-12“-Bereich. „K-12“ (übersetzt „K bis einschließlich zwölf“, wobei „K“ für Kindergarten steht und „12“ für die zwölfte und in den USA letzte Klasse) umfasst im US-amerikanischen Bildungswesen die Stufen, die in Deutschland als Primarstufe und Sekundarstufe bezeichnet werden.¹¹⁹ 1988 veröffentlichte die American Association of School Librarians (AASL), eine Sektion der ALA, zusammen mit der Association for Educational Communications and Technology (AECT), „Information Power: Guidelines for School Library Media Programs“. Erklärtes Ziel dieser nationalen Richtlinien ist, zu gewährleisten, dass nicht nur Schüler, sondern auch Lehrer und Eltern, gleichermaßen Zugang zu und Nutzen von Gedankengut und Informationen haben. Innovativ für damalige Verhältnisse war hier nicht nur die interinstitutionelle Zusammenarbeit, sondern auch die Tatsache, dass die Richtlinien nicht in quantitativen, sondern in qualitativen Bezügen festgelegt wurden. „Information Power“ beschreibt zudem ein grundlegend verändertes Rollenverständnis von Schulbibliothekaren, die von passiven Bewahrern von Lehrmaterial zu Hauptbeteiligten im Lernprozess werden.¹²⁰

1994 veröffentlichte die AASL den Bericht „Information Literacy: A Position Paper on Information Problem-Solving“, der die einzelnen Schritte des informationsbasierten Problemlö-

¹¹⁸ vgl. EISENEBRG 2004, S. 15-17.

¹¹⁹ vgl. Wikipedia: <<http://en.wikipedia.org/wiki/K-12>> bzw.

<http://de.wikipedia.org/wiki/Schulsystem_in_Deutschland> [Zugriff am 2.2.2006]

¹²⁰ vgl. EISENBERG/LOWE/SPITZER 2004, S. 18-19

sungsprozesses als wesentliche Bestandteile eines schulischen Lehrplans für Information Literacy herausstellt. Das Positionspapier betont aktives, selbstbestimmtes Lernen, das nicht nur auf Schulbuch-Wissen, sondern auf einer ganzen Reihe von Wissensressourcen basiert.

4.1.3 Information Literacy im Hochschulwesen der USA

Wissenschaftliche Bibliotheken bieten in den USA schon seit 25 Jahren Einführungen in die Bibliotheksbenutzung an. Benutzerschulungen, die früher einzig dem Zweck der Einführung in die Bibliotheksbenutzung dienten, wurden ausgeweitet, um Nutzern Kenntnisse über Zugang, Bewertung und Nutzung von Informationen aus einer Vielzahl an gedruckten und nicht-gedruckten Quellen – sowohl innerhalb als auch außerhalb der Bibliothek – zu vermitteln.¹²¹

Der „Carnegie Foundation Report on Colleges“ stellte bereits 1986 fest: *„The quality of a college is measured by the resources for learning on the campus and the extent to which students become independent, self-directed learners.“*¹²² Insbesondere für Studienanfänger und Studierende im Grundstudium wird die Aussage getroffen, dass diese mindestens so viel Zeit in der Bibliothek wie in ihren Unterrichtsveranstaltungen verbringen sollen. Die Kenntnisse zur Nutzung der Informationsressourcen innerhalb wie außerhalb der Bibliothek sollen ihnen dabei wissenschaftliche Bibliothekare vermitteln. 1987 wurde auf einem Symposium konstatiert, dass Studierende durch aktivierende Lernformen zu selbstbestimmten und unabhängigen Lernenden werden sollten und dass diesen, damit sie dieses Ziel erreichen, Informationskompetenz vermittelt werden soll.¹²³

Information Literacy wird im Hochschulwesen der USA nicht als Aufgabe gesehen, die allein im Verantwortungsbereich der Hochschulbibliothek liegt, sondern sie ist Aufgabe der gesamten Hochschule. Zur Verbreitung dieser Sichtweise haben Akkreditierungsagenturen durch die Aufnahme von Information Literacy in den Kriterienkatalog zur Evaluation von Hochschulen beigetragen.¹²⁴ Zur Entwicklung und konzeptuellen Evolution hat darüber hinaus der Austausch und die Zusammenarbeit mit Vereinigungen und Verbänden aus dem Bildungsbereich beigetragen, die Information Literacy ebenfalls eine hohe Bedeutung zusprechen.¹²⁵

Mit dem Institute for Information Literacy (IIL) wurde 1997 in den USA eine zentrale Einrichtung gegründet, die Einzelpersonen und Institutionen dabei unterstützen soll, Konzepte für Information Literacy der eigenen Hochschule einzuführen, weiterzuentwickeln und zu lehren.

¹²¹ vgl. EISENBERG/LOWE/SPITZER 2004, S. 129-130

¹²² Prologue and Major Recommendations of Carnegie Foundation's Report on Colleges 1986, S. 21. Zitiert in: EISENBERG/LOWE/SPITZER 2004, S. 26.

¹²³ vgl. EISENBERG/LOWE/SPITZER 2004, S. 25-26

¹²⁴ vgl. EISENBERG/LOWE/SPITZER 2004, S. 29-30

¹²⁵ Vgl. EISENBERG/LOWE/SPITZER 2004, S. 31. So z.B. mit der American Association of Higher Education, der National Education (AAHE), der National Education Association (NEA), der Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD) und dem National Council for the Social Studies (NCSS).

Im Einzelnen ist es Aufgabe des ILL Bibliothekare für die Lehre von Information Literacy weiterzubilden, Bibliothekare und sonstige in die Lehre involvierte Personen bei der Entwicklung und Einbindung von IL-Konzepten zu unterstützen sowie Kooperationen zwischen Bildungseinrichtungen zu initiieren und zu fördern, um Information Literacy in den Lehrplänen fest zu verankern. Konkrete praktische Hilfestellungen sollen dabei Ersts Schulungen für Bibliothekare, Best-Practice-Beispiele, Hilfe bei der Suche nach Kooperationspartnern und die Bereitstellung von Online-Materialien zum Thema sein. Seit 2003 bietet das ILL unter den Titeln „Librarian as Teacher“ und „Librarian as Program Developer“ zwei Arbeitspapiere zum Thema.¹²⁶

4.2 Die Entwicklung in Deutschland

4.2.1 Volksbildner und völkische Büchereipolitik

Die Meinung, dass Bibliotheken auch pädagogische Aufgaben wahrnehmen sollten, vertrat in Deutschland der Theologe und Pädagoge Heinrich Stephani (1761-1850) bereits Ende des 18. Jahrhunderts. Sein 1805 veröffentlichtes „System der öffentlichen Erziehung“ sah neben Schulen und Kirchen auch Bibliotheken als Orte der physischen, ästhetischen, intellektuellen und praktischen Erziehung des Staatsbürgers.

Diese Idee der Volkspädagogik, die von Anfang an auf öffentlich zugängliche Volksbibliotheken ausgerichtet war, wurde Gegenstand des so genannten „Richtungsstreits“ im deutschen öffentlichen Bibliothekswesen Anfang des 20. Jahrhunderts. Paul Ladewigs Vorstellung einer liberalen Einheitsbücherei, die der Unterhaltung wie wissenschaftlichen Arbeit ihrer Leser gleichermaßen dient, stand die erzieherische Volksbücherei Walter Hofmanns gegenüber, in der der Bibliothekar als Volksbildner den in idealisierte Typengruppen eingeordneten Lesern vorschreibt, was sie zu lesen haben. Hofmanns so genannte „Leipziger Richtung“ propagierte aber nicht nur die Bevormundung der Leserschaft, sondern auch die Förderung einer kleinen gebildeten Elite, die als Multiplikatoren anschließend das breite Volk im Sinne der herrschenden Bildungsidee indoktrinieren sollte. Diese Fokussierung auf eine begrenzte Zielgruppe unterscheidet das frühe deutsche Volksbüchereiwesen der sich schließlich im Richtungsstreit durchsetzenden Leipziger Richtung Hofmanns, von den seit Mitte des 19. Jahrhunderts im angelsächsischen Raum vermehrt entstehenden „Public Libraries“, die für alle sozialen Klassen offen standen.¹²⁷ Statt eine breit angelegte Literaturversorgung für das Volk zu schaffen, wurde „statt dessen einer völkischen Büchereipolitik der Boden bereitet, den *das Dritte Reich durch entsprechende Verwaltungsakte nur noch zu bestellen brauchte*“.¹²⁸

¹²⁶ EISENBERG/LOWE/SPITZER 2004, S. 131-133; s. außerdem die Website des ILL unter <http://www.ala.org/ala/acrl/acrlissues/acrlinfolit/professactivity/ill/welcome.htm> [Zugriff am 2.2. 2005]

¹²⁷ vgl. JOCHUM 2003a, S. 147-164; insbes. S. 148-49 u. S. 160-61

¹²⁸ JOCHUM 2003a, S. 162

JOCHUM stellt weiterhin fest, dass „der von den öffentlichen Bibliotheken entwickelte Ansatz, durch ihre pädagogische Bibliotheksarbeit einen Beitrag zur ‚kulturellen Selbstbehauptung des eigenen Volkes‘ [...] zu leisten, [...] sich während des Dritten Reiches mühe-los zu einer politischen Lenkung des Lesers im Sinne des Nationalsozialismus umfunktionieren [ließ]“.¹²⁹

Diese kurze historische Einführung mag auch als Erklärung dafür herhalten, warum pädagogische Arbeit in deutschen Bibliotheken immer noch auf Vorbehalte stößt.

4.2.2 Benutzerforschung ab den 1970er Jahren als Grundlage für Benutzerschulungen

Während empirische Untersuchungen der Benutzerforschung für Bibliotheken in den angelsächsischen Ländern bereits seit den 1930er Jahren durchgeführt wurden, begann man in Deutschland mit diesbezüglichen Überlegungen erst nach dem 2. Weltkrieg. In der DDR wurden erste Untersuchungen während der sechziger Jahre durchgeführt, in der Bundesrepublik setzte die Diskussion Ende der sechziger Jahre ein.¹³⁰ In den siebziger Jahren führten dann Bildungsreformen und gesamtgesellschaftliche Demokratiebewegungen zu einer stärkeren Service- und Nutzerorientierung. Sichtbare Zeichen hierfür waren die Öffnung der Magazine sowie die Erweiterung der Freihandbereiche. Um diese Bestände selbstständig nutzen zu können, waren Kenntnisse über Nutzungs- und Zugangsbedingungen erforderlich, die besonders in großen Bibliotheken im Rahmen geplanter Benutzerschulungen vermittelt wurden.¹³¹

Ab den siebziger Jahren begann auch die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) mit der Förderung der Benutzerforschung und der Finanzierung größerer überregionaler Projekte. Jedoch beschränkten sich die in diesem Zusammenhang durchgeführten Untersuchungen auf die Bibliotheksbenutzung vor Ort und befassten sich fast ausschließlich mit der allgemeinen Bibliothekseinführung, d.h. mit Katalogen, Ausleihe, Lesesälen, Bibliographien, technischen Diensten, Fernleihe und Benutzungsordnung.¹³² Viele der inhaltlichen und didaktischen Mängel konventioneller Benutzerschulungen werden bereits in den Untersuchungsergebnissen dieser Studien¹³³ beim Namen genannt. Insbesondere die folgende, ungekürzt wiedergegebene Passage, analysiert die Situation prägnant:

„Die vorliegende Untersuchung kommt (in Übereinstimmung mit Ergebnissen von Bibliotheksbefragungen) zu dem Schluß, daß die gegenwärtige Praxis der Benutzerschulung nicht

¹²⁹ JOCHUM 2003a, S. 165

¹³⁰ vgl. NEUBAUER 1979, S. 11

¹³¹ vgl. HOMANN 2001b, S. 2

¹³² vgl. LUX/SÜHL-STROHMENGER 2004, S. 51

¹³³ Dies sind: „NEUBAUER, Karl Wilhelm (Hg.): Benutzerverhalten an deutschen Hochschulen. Ergebnisse einer mit Unterstützung der Deutschen Forschungsgemeinschaft durchgeführten Untersuchung. München 1979.“ und „SAUPPE, Eberhard; Hartmut MÜLLER u. Rolf WESTERMANN: Benutzerschulung in Hochschulbibliotheken. Ergebnisse einer von der Deutschen Forschungsgemeinschaft geförderten Grundlagenuntersuchung. München 1980.“

*durch eine wissenschaftliche Theorie gestützt wird. Zur Zeit [d.h. Ende der 1970er Jahre, Anm. d. Verf.] wird Benutzerschulung pragmatisch und aus Sicht der Bibliotheken betrieben, ohne daß die curricularen Grundlagen reflektiert und die Bedarfsstrukturen der einzuführenden Benutzer bekannt sind. Zweifellos ist dies eine Hauptursache für die nachgewiesene relativ geringe Effektivität der Benutzerschulung. Hieraus kann abgeleitet werden, daß Benutzerschulung nur dann effektiver gestaltet werden kann, wenn die Zielgruppen der Benutzerschulung ermittelt und gegeneinander abgegrenzt und die jeweiligen Lernziele definiert werden.“*¹³⁴

Während kommunale Bibliotheken nach 1945 nicht selten eng mit den Volkshochschulen oder auch mit den örtlichen Schulen verbunden waren, sahen die wissenschaftlichen Bibliotheken ihre Aufgabe fast ausschließlich in der Literaturversorgung der Studierenden und Wissenschaftler und boten – oft nur bei entsprechender Nachfrage – Bibliotheksführungen und Einweisungen in die Nutzung ihrer Kataloge an.¹³⁵ Die Notwendigkeit, die Aktivitäten im Bereich der Benutzerschulungen zu verstärken und zu verbessern, wurde in der erhöhten Komplexität der Organisation und dem differenzierten Leistungsangebot von Hochschulbibliotheken, der gestiegenen Anzahl der Bibliotheksbesucher überhaupt sowie der Verantwortlichkeit für eine effektivere Nutzung der Einrichtungen und Bestände seitens der Bibliothek gesehen.¹³⁶

Ein großer Teil der in den o.g. Studien abgegebenen Empfehlungen und gestellten Forderungen ist durchaus auch noch für die heutige Situation von Relevanz. Insbesondere bei SAUPPE et al ist auf über 20 Seiten ein ganzer Katalog von Leitsätzen und Empfehlungen für die weitere Entwicklung der Benutzerschulung in Hochschulbibliotheken zu finden.¹³⁷ Deutlich wird darauf hingewiesen, dass für Benutzerschulungen geworben werden muss. Einerseits natürlich bei den Bibliotheksbenutzern, von denen viele über das Angebot an Einführungsveranstaltungen nicht informiert sind.¹³⁸ Aber auch die Leitung der Bibliothek muss überzeugt werden, um die erforderlichen organisatorischen, personellen und finanziellen Voraussetzungen sicher zu stellen und auch die Hochschullehrer müssen für eine mögliche Kooperation gewonnen werden.¹³⁹

Schon 1979/80 werden studienfachbezogene, in die Lehrveranstaltungen integrierte Schulungsveranstaltungen als wirksamste und effektivste Form betrachtet, da hier fachliche Bezüge hergestellt werden können sowie die speziellen Informations- und Literaturbedürfnisse der Teilnehmer und die fachspezifischen Besonderheiten berücksichtigt werden können.¹⁴⁰ In

¹³⁴ NEUBAUER 1979, S. 71-72.

¹³⁵ vgl. LUX/SÜHL-STROHMENGER 2004, S. 19.

¹³⁶ vgl. SAUPPE/MÜLLER/WESTERMANN 1980, S. 7

¹³⁷ vgl. SAUPPE/MÜLLER/WESTERMANN 1980, S. 213-235

¹³⁸ vgl. NEUBAUER 1979, S. 73 u. SAUPPE/MÜLLER/WESTERMANN 1980, S. 214

¹³⁹ vgl. NEUBAUER 1979, S. 75 u. SAUPPE/MÜLLER/WESTERMANN 1980, S. 37

¹⁴⁰ vgl. NEUBAUER 1979, S. 74, 524-525 u. SAUPPE/MÜLLER/WESTERMANN 1980, S. 33-34

diesem Zusammenhang wird deutlich gemacht, dass Benutzerschulung als mehrstufiger Prozess betrachtet werden muss. Zum einen, um die Teilnehmer nicht mit zu vielen Einzelheiten zu überfordern und zum anderen, um den Stoff dann zu vermitteln, wenn ihn die Teilnehmer auch wirklich brauchen.¹⁴¹ Die Einbeziehung der Fachreferenten in den Schulungsbetrieb wird befürwortet, da sie aufgrund ihrer fachwissenschaftlichen Qualifikation geeignete Partner für die Hochschullehrer bei der Vorbereitung und Durchführung von Schulungsprogrammen, die in den Studienbetrieb integriert sind, seien.¹⁴²

Hinsichtlich der Lehrbefähigung von Bibliothekaren wird konstatiert, dass die Lehre für sie oft eine „ungewohnte, ungelernte und ungeliebte“¹⁴³ Funktion sei und es persönlichen Engagements sowie pädagogischer Eignung bedürfe, um Benutzerschulungen durchzuführen. SAUPPE et al empfehlen daher: „Zur Heranbildung von Nachwuchskräften, die für Aufgaben *der Benutzerschulung qualifiziert sind, ist es geboten, die Benutzerschulung in das Studienprogramm der bibliothekarischen Ausbildungsstätten zu übernehmen.*“¹⁴⁴

Der Lernende wird auch in diesen Studien schon als gleichberechtigter Partner und nicht als Objekt für die Wissensvermittlung betrachtet. Teilnehmer sollen aus eigener Motivation in eine Schulung kommen, aktiv daran teilnehmen und ihren Lernfortschritt während des Lernvorgangs kontrollieren können. Die im Rahmen der Untersuchung erfassten Schulungen liefen größtenteils in Form von Bibliotheksführungen oder non-personal mittels gedruckter Materialien ab; nur in ca. der Hälfte der über eine Fragebogenaktion erfassten Bibliotheken wurden Vorlesungen, Übungen oder Vorträge eingesetzt. Empfohlen wurde dann auch die Erprobung neuer, zielgruppenorientierter Schulungen mit adäquatem Medieneinsatz und vorher festgelegten Lernzielen.¹⁴⁵

Die Folgerungen aus dem DFG-Projekt „Benutzerschulung von Hochschulbibliotheken“ aus dem Jahr 1980 sehen die Notwendigkeit für Schulungsveranstaltungen nicht nur am Anfang des Studiums, sondern über die gesamte Ausbildung hinweg. Bibliothekskenntnisse werden als Voraussetzung für ein erfolgreiches und beschleunigtes Studium betrachtet. Darüber hinaus wird auch die Bedeutung von Schlüsselqualifikationen in Zusammenhang mit Weiterbildung und Erwachsenenbildung angesprochen. Es wird angeregt, Benutzerschulungen nicht nur als kurzfristige Notmaßnahme gegen „bibliothekarische und universitäre Dysfunktionalitäten“¹⁴⁶ zu planen, sondern auch als Weiterbildungsmaßnahme.

Auch selbstständiges und selbstbestimmtes Lernen findet bereits Berücksichtigung und soll in „Formen der Selbstunterweisung“ nicht nur Lernende autonom machen, sondern der Bib-

¹⁴¹ vgl. NEUBAUER 1979, S. 74-75 u. SAUPPE/MÜLLER/WESTERMANN 1980, S. 75

¹⁴² vgl. SAUPPE/MÜLLER/WESTERMANN 1980, S. 34

¹⁴³ SAUPPE/MÜLLER/WESTERMANN 1980, S. 70

¹⁴⁴ SAUPPE/MÜLLER/WESTERMANN 1980, S. 37

¹⁴⁵ vgl. SAUPPE/MÜLLER/WESTERMANN 1980, S. 16, 111-112, 177

¹⁴⁶ SAUPPE/MÜLLER/WESTERMANN 1980, S. 95; s. hierzu außerdem S. 93.

liothek auch Personalkosten sparen.¹⁴⁷ Freilich war der Stand der Technik Ende der siebziger bzw. Anfang der achtziger Jahre ein anderer. So werden nicht Online-Tutorials oder Virtuelle Rundgänge als nicht-personale Formen der Benutzerschulung hervorgehoben, sondern gedruckte Anweisungen und Tonbildschauen, also Diashows mit parallel abgespielten, vertonten Erläuterungen. Sie dienten v.a. der Einführung in die Bibliotheksbenutzung sowie der Unterweisung zum Gebrauch von Katalogen, Bibliographien, Referateblättern und Nachschlagewerken.¹⁴⁸

Die Probleme waren also bekannt und beim Namen genannt, es änderte sich aber vorerst wenig.

4.2.3 Reduzierung der Aktivitäten, Neubeginn und Einrichtung von Informationsvermittlungsstellen in den achtziger und neunziger Jahren

Trotz der geschilderten, eigentlich wegweisenden, Ergebnisse der DFG-Projektstudien wurden nur wenige der Vorschläge und Forderungen realisiert. Im weiteren Verlauf der achtziger Jahre richteten sich die Energien fast aller Bibliotheken auf die Rationalisierung ihrer Geschäftsgänge mittels EDV. Da außerdem Personalressourcen für den Bereich Benutzerschulung fehlten, keine Weiterbildungen für Bibliothekare im pädagogischen Bereich angeboten wurden sowie die Themen Bildung und Schule gesellschaftlich und politisch eher negativ bewertet wurden, reduzierten sich die Aktivitäten der Bibliotheken.

Ende der neunziger Jahre kam es, als Reaktion auf den neu hinzukommenden Betreuungsbedarf durch digitale Medien und elektronische Bibliothekskataloge (OPACs), zu neuen Initiativen. EDV-Arbeitsplätze mit flexiblen Zugangsmöglichkeiten zu Katalogen, Datenbanken und Nachschlagewerken erhöhten die Attraktivität der Bibliotheken. Viele bibliographische Informationsmittel wurden erst in Form ihrer elektronischen Varianten intensiver genutzt. Die von Informatikern prognostizierte Reduzierung von Beratungs- und Betreuungsbedarf durch die scheinbar vereinfachte Bedienbarkeit, z.B. durch grafische Bedienoberflächen, kehrte sich ins Gegenteil um. Die vielfältigen Suchmöglichkeiten machten die neuen Informationsmittel so komplex, dass der Zeitaufwand für Beratung und Unterstützung stark anstieg. Hauptsächlich aufgrund dieser Entwicklung wurden die Benutzerschulungen ausgeweitet. Die einzelnen Veranstaltungen waren einerseits pragmatisch orientiert, da sie eine direkte Reaktion auf den Bedarf infolge neuer elektronischer Informationssysteme und nicht in ein pädagogisches Gesamtkonzept eingeordnet waren. Da sich die Schulungen auf ein konkre-

¹⁴⁷ SAUPPE/MÜLLER/WESTERMANN 1980, S. 215.

¹⁴⁸ Vgl. SAUPPE/MÜLLER/WESTERMANN 1980, S. 21. Das der Tonbildschau, als Form der Benutzerschulung Ende der siebziger bzw. Anfang der achtziger Jahre viel Aufmerksamkeit gewidmet wurde, zeigt ein Blick in das Register bei SAUPPE/MÜLLER/WESTERMANN, das auf nicht weniger als 26 Fundstellen verweist.

tes Informationsobjekt wie Datenbank oder OPAC konzentrierten, waren sie zudem objektorientiert.

Die in sich abgeschlossenen Schulungseinheiten dauerten meist nur ein bis zwei Stunden, basierten auf Handbüchern und bedurften kaum Vorbereitungszeit. Da aber immer neue elektronische Informationsmittel hinzukamen, waren die Schulungen schon bald personell und zeitlich nicht mehr in dem nachgefragten Maß durchführbar. Dazu kamen Nachteile wie geringes Motivationspotenzial oder fehlende inhaltlich-konzeptionelle Abstimmung zwischen den einzelnen Veranstaltungen. Die stark objektbezogenen Schulungsveranstaltungen boten nur wenig Raum für fachliche Bezüge oder persönliche Bedürfnisse der Teilnehmer.¹⁴⁹ Aktivierende Lernmethoden oder die Vermittlung von Fähigkeiten, die ein selbstbestimmtes Lernen und eine durchdachte, reflektierte Informationssuche ermöglichen, fehlten völlig.

Die Hilfestellung der Bibliothekare erstreckte sich bei den neu eingeführten Datenbanksystemen, da ungeschulte Benutzer diese kaum bedienen konnten, oft nicht nur auf Beratung, sondern auch auf die Informationssuche selbst. Da außerdem bald auch kommerzielle Kunden Interesse an den per Retrieval erzielbaren Daten zeigten, führte man Anfang bis Mitte der neunziger Jahre in Bibliotheken, aber auch in Verbänden, Vereinen und der Privatwirtschaft, die Informationsvermittlungsstellen (IVS) ein. Hauptzweck dieser Einrichtungen war – und ist –¹⁵⁰ die Durchführung von kostenpflichtigen Literatur-, Patent- oder Faktenrecherchen in internationalen Datenbanken. Die Informationsvermittlungsstellen in den Bibliotheken wurden u.a. gegründet, um die Auskunftsbibliothekare zu entlasten aber auch, um eine klare mediale Grenze zur Bibliothek selbst zu ziehen: „Denn während die Bibliothek sich in der Regel auf den konventionellen Bereich (*Printmedien, Microformen, u.ä.*) beschränkt, werden hier [*in der Informationsvermittlungsstelle, Anm. d. Verf.*] mit Hilfe von Computern Informationen aus Datenbanken eingeholt.“¹⁵¹

4.2.4 Von der Benutzerschulung zur Vermittlung von Informationskompetenz

Während die Einbindung von Hochschulbibliotheken in die Lehre in den USA und anderen angelsächsischen Ländern schon seit den 1960er Jahren üblich ist und das Konzept der Information Literacy seit Mitte der Siebziger Jahre entwickelt und umgesetzt wird, knüpfen deutsche Hochschulbibliotheken erst in den letzten Jahren an die Aktivitäten der siebziger und achtziger Jahre an und orientierten sich an Bibliotheken aus Ländern mit Vorbildcharak-

¹⁴⁹ vgl. HOMANN 2001b, S. 2-3

¹⁵⁰ Von der nach wie vor bestehenden Bedeutung dieser Institutionen für die Bibliotheks- und Informationslandschaft zeugt die weiterhin vom Fraunhofer-Institut für Integrierte Publikations- und Informationssysteme (IPSI) in Darmstadt gepflegte Liste von Informationsvermittlungsstellen in Deutschland unter <http://www.midas-net.de/midasivs.html> [Zugriff am 2.2.2006].

¹⁵¹ PÖRZGEN/SCHREIBER 1993, S. 8

ter wie eben den USA aber auch Großbritannien, Australien oder den skandinavischen Staaten.

Die Nachteile der mit geringem organisatorischem und personellem Aufwand durchgeführten Veranstaltungstypen wurden durch das wachsende digitale Informationsangebot immer deutlicher sichtbar. Die kurzfristig angelegte, objektzentrierte Wissensvermittlung konnte mit der Vielfalt digitaler Informationsquellen nicht mehr mithalten. Zudem waren die Teilnehmer durch mangelhaften Praxisbezug, geringe Eigenleistung und hohe Redundanz meist wenig motiviert, so dass die Schulungen unattraktiv wurden.¹⁵² SCHMIDTMAIER formuliert 1992:

*„Wenn wir weiterhin Fehler in der Nutzerschulung machen – sie nicht den Bedürfnissen der Nutzer wirklich anpassen und die Inhalte mit zu vielen Informationen überfrachten –, werden die Angriffe nicht verstummen.“*¹⁵³

Das deutet darauf hin, dass es Anfang der neunziger Jahre in Deutschland wiederum kritische Stimmen gab. SCHMIDTMAIER führt in seinem Aufsatz weiter an, dass die alternativen Wege der Benutzerschulung und ihre Praxis in den USA und England schon seit Anfang der achtziger Jahre bekannt sind.¹⁵⁴ Auch an diesem Beispiel wird also deutlich: Bibliothekare, die auf die Mängel der bisher praktizierten Benutzerschulungen hin- und auf Alternativen aus dem anglo-amerikanischen Raum verwiesen, gab es in Deutschland. Allein – sie waren lange einsame Rufer in der Wüste.

Bei der didaktisch-methodischen Konzeption neuer Veranstaltungen zur Vermittlung von Informationskompetenz ab Mitte der neunziger Jahre konnte jedoch auch auf Erkenntnisse aus Erhebungen zu Benutzerverhalten und Benutzerschulungen in den siebziger und achtziger Jahren zurückgegriffen werden, die Zielgruppenorientierung, Fach- bzw. Praxisbezug sowie die Berücksichtigung von Techniken des wissenschaftlichen Arbeitens innerhalb von Bibliothekseinführungen eindeutig positiv beurteilten.¹⁵⁵ Anders als bei den Bemühungen der Vergangenheit, als die Anstöße vorwiegend von externen Institutionen wie der DFG kamen, ging die Initiative in den neunziger Jahren zunehmend von den Bibliotheken, im Besonderen vom Engagement einzelner Bibliothekare, aus. Den entscheidenden Schub erhielten diese noch vereinzelt Bestrebungen durch die im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung durchgeführte „SteFi-Studie“.¹⁵⁶

¹⁵² vgl. LAZARUS 2002, S. 20

¹⁵³ SCHMIDTMAIER 1992, S. 164.

¹⁵⁴ vgl. SCHMIDTMAIER 1992, S. 159

¹⁵⁵ vgl. LUX/SÜHL-STROHMENGER 2004, S. 51

¹⁵⁶ Vgl. LUX/SÜHL-STROHMENGER 2004, S. 111. Als Vorreiter der Entwicklung in Deutschland sind insbesondere zu nennen: Detlev DANNENBERG (Bibliothek der FH Hamburg), Thomas HAPKE (Bibliothek der TU Hamburg), Benno HOMANN (UB Heidelberg) und Wilfried SÜHL-STROHMENGER (UB Freiburg).

Die skizzierte Entwicklung in Deutschland lässt sich gut an den Ergebnissen einer Recherche in der Datenbank INFODATA nachvollziehen.¹⁵⁷ Für den Suchbegriff „Benutzerschulung“¹⁵⁸ lassen sich über einen Zeitraum von 32 Jahren (1974 bis 2005) insgesamt 63 Dokumente ermitteln. Das Thema war Ende der 1970er bis Anfang der 1980er Jahre, durch die beschriebene Zunahme der Nutzer- und Serviceorientierung in diesem Zeitraum, für die Bibliotheken von Interesse und wurde daher auch in der Fachliteratur behandelt, um danach so gut wie ganz aus dem Fokus der Bibliothekswissenschaft zu verschwinden. In den sechs Jahren von 1977 bis 1982 erscheinen alleine 36 der 63 Publikationen, also durchschnittlich sechs pro Jahr, danach in 22 Jahren gerade noch 27, also im Schnitt nur noch eine Veröffentlichung im Jahr.

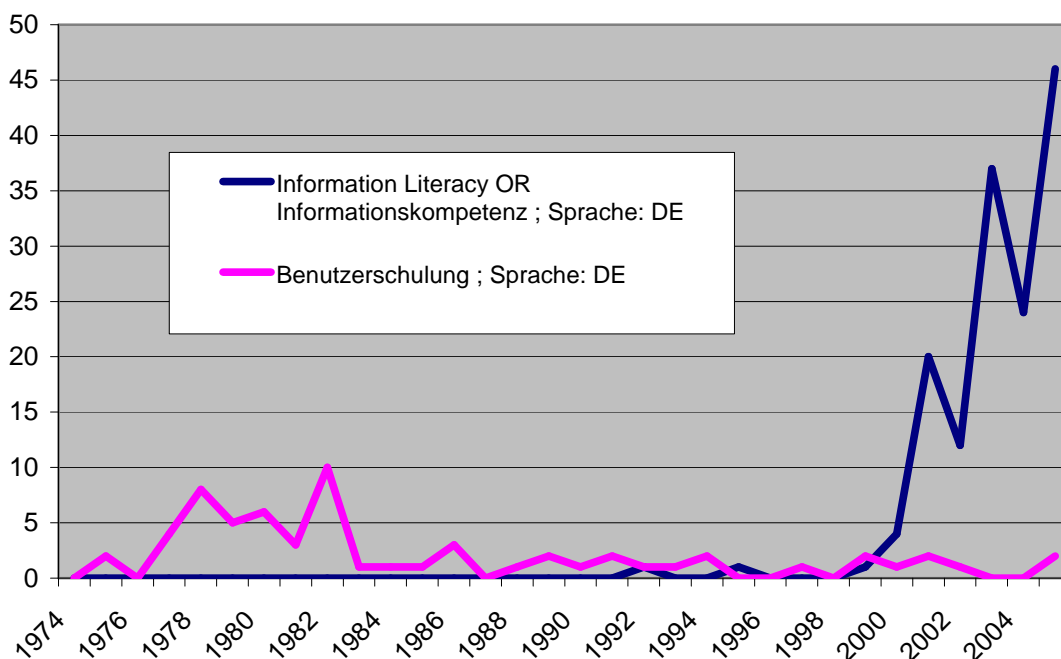


Abbildung 3: In der Datenbank INFODATA am 10.1.2006 erfasste deutschsprachige Publikationen zu den Themen "Informationskompetenz" / "Information Literacy" und "Benutzerschulung" im chronologischen Vergleich

Für die Suchbegriffe „Informationskompetenz“ bzw. „Information Literacy“ ergibt sich ein ganz anderes Bild.¹⁵⁹ Der erste deutschsprachige Titel, der oben zitierte Aufsatz von SCHIDTMAIER, ist erst für 1992 nachgewiesen.¹⁶⁰ Das nächste Dokument, auf das der an-

¹⁵⁷ Der Zugriff auf die auch unter dem Namen IDAT bekannten Datenbank erfolgte am 10.1.2006 von der Universitäts- und Landesbibliothek Düsseldorf über den Host FIZ Technik. Datenbankproduzent ist das Informationszentrum für Informationswissenschaft und -praxis der Fachhochschule Potsdam; verzeichnet werden Aufsätze aus Fachzeitschriften, Konferenzberichte, Forschungsberichte und Monographien; 65% der Quellen sind englisch, 30% deutschsprachig (vgl. <http://www.fiz-technik.de/db/b_idat.htm> [Zugriff am 2.2.2006]).

¹⁵⁸ Alle-Felder-Suche, Suchstring: „Benutzerschulung“, Sprache: Deutsch.

¹⁵⁹ Alle-Felder-Suche, Suchstring: „'Information Literacy' OR Informationskompetenz“, Sprache: Deutsch.

¹⁶⁰ Dies ist: SCHIDTMAIER, Dieter: Von der Benutzerschulung zur „Information Literacy“: ein Überblick. In: Innovation for Information.

gegebene Suchstring passt, datiert aus dem Jahr 1995 und bis zur darauf folgenden diesbezüglichen Publikation dauert es noch einmal vier Jahre. Dann, im Jahr 2001, schnellte die Anzahl der in INFODATA nachgewiesenen Veröffentlichungen von vier (2000) auf 20 in die Höhe. 95 % (= 139 der 146) der ermittelbaren deutschsprachigen Dokumente für die genannten Suchbegriffe im Zeitraum zwischen 1974 und 2005, sind in den fünf Jahren von 2001 bis 2005 erschienen. Der bisherige Höhepunkt liegt bei 46 Treffern im Jahr 2005.

Die Vielzahl ab dem Jahr 2001 erscheinender Publikationen korrespondiert mit der Veröffentlichung einer ganzen Reihe von Studien, die sich mit den Themen Bildung, Lernen, Informationsversorgung und Informationskompetenz beschäftigen und insbesondere die Bibliotheken zu mehr Aktivität in diesen Bereichen auffordern.

4.2.5 Pläne und Programme in Deutschland

Eine Reihe von hochschul- und bibliothekspolitischen Untersuchungen, Empfehlungen und Initiativen beschäftigen sich mit der Situation und der künftigen Entwicklung von Hochschulbibliotheken, von denen hier nur die wichtigsten vorgestellt werden sollen.

4.2.5.1 Bibliotheken '93

Als pragmatische Fortschreibung des „Bibliotheksplan 1973“ nach der Wiedervereinigung wurde Bibliotheken '93 von der damaligen Bundesvereinigung Deutscher Bibliotheksverbände (BDB) ¹⁶¹ erarbeitet. Dieses Positionspapier weist Bibliotheken unterschiedlichen Typs und unterschiedlicher Größe ihre jeweilige Position im Netz eines Gesamtsystems der Literaturversorgung in Deutschland zu und ist noch heute Grundlage der Zusammenarbeit. In Kapitel 3.3.4 von Bibliotheken '93 wird auf die Notwendigkeit von Angeboten zur Benutzerschulung, besonders für große Bibliotheken mit einem differenzierten Medienangebot, hingewiesen. Als maßgeblicher Auslöser für das Schulungsbedürfnis wird der auch in Bibliotheken zu dieser Zeit vermehrte Einsatz von EDV genannt. Explizit für Hochschulbibliotheken wird unter Punkt 9.4 gefordert, dass Bibliothekare die Studierenden während des Studiums mit den jeweiligen Informationsmitteln ihres Faches vertraut machen. ¹⁶²

4.2.5.2 Die SteFi-Studie 2001

Die im Juni 2001 veröffentlichte SteFi-Studie ¹⁶³ wurde im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) von der Sozialforschungsstelle Dortmund in Zusammenarbeit mit der Gesellschaft für angewandte Unternehmensforschung und Sozialstatistik (GAUS) erstellt und ist die bislang fundierteste Untersuchung zur Informations- und Medien-

¹⁶¹ Die Bundesvereinigung Deutscher Bibliotheksverbände (BDB) als Dachverband aller bibliothekarischen Verbände fusionierte 2004 mit der Deutschen Gesellschaft für Information (DGI) zur Bundesvereinigung Deutscher Bibliotheks- und Informationsverbände (BID).

¹⁶² vgl. BDB 1994, S. 10 u. 41

¹⁶³ KLATT et al 2001. SteFi steht für „Studieren mit elektronischer Fachinformation“

kompetenz neueren Datums in Deutschland.¹⁶⁴ In einer breit angelegten Untersuchung wurden Dekanate, Studierende und Hochschullehrende im Hinblick auf die Nutzung elektronischer wissenschaftlicher Information in der Hochschulausbildung befragt.

Kernaussage der Studie ist zum einen, dass die Informationskompetenz an deutschen Hochschulen sowohl bei Lehrenden als auch bei Studierenden unzureichend ist und dass zum anderen eine verbindliche curriculare Verankerung dieser Schlüssel­fähigkeit in Deutschland bislang nicht stattgefunden hat.¹⁶⁵

Die Kenntnisse zur zielgerichteten Nutzung elektronischer wissenschaftlicher Informationsmittel sowohl von Studierenden (80 %) als auch von Lehrenden (68 %) sind dabei selektiv durch „Trial and Error“ selbst angeeignet. Nur 16 % der Studierenden und 13 % der Lehrenden gaben an, die notwendigen Kenntnisse durch das Personal der Hochschulbibliothek bzw. auf andere systematische Art und Weise erworben zu haben.

Wissenschaftliche Informationen werden von beiden Gruppen zunehmend über elektronische Kanäle gesucht, wobei die Benutzung von Suchmaschinen im Internet bevorzugt wird. Verlässlichere und qualitativ hochwertigere Formen der Suche nach elektronischen Informationen werden demgegenüber vernachlässigt; nur 6 % der Studierenden nutzen fachbezogene Online-Datenbanken. Dies wird kritisch hervorgehoben:

*„Studierende und Dozent/innen verschenken durch ihre vorwiegend autodidaktisch erworbenen Kompetenzen in Bezug auf die Nutzung elektronischer wissenschaftlicher Informationen offenbar die Chance des gezielten Zugangs zu systematischer, fachspezifischer, relevanter, bewerteter wissenschaftlicher Information zugunsten globaler, leicht zugänglicher, unübersichtlicher und zufallsanfälliger Informationswege – unter denen die kommerziellen Suchmaschinen des Internets eine herausgehobene Rolle spielen.“*¹⁶⁶

Zwar sind 90 % der befragten Lehrenden der Meinung, dass es notwendig sei, Studierende mit der Nutzung elektronischer wissenschaftlicher Information vertraut zu machen, aber nur ein Drittel hält es für notwendig, dies in den eigenen Lehrveranstaltungen zu thematisieren. Immerhin ein Drittel der Hochschullehrer ist der Auffassung, dass dies die Hochschulbibliothek übernehmen sollte.¹⁶⁷ Umgekehrt haben nur 11 % der Studierenden die erforderlichen Kenntnisse im Rahmen von normalen Lehrveranstaltungen erworben und schätzen auch lediglich 24 % der Lehrenden als kompetent im Umgang mit elektronischen Informationsmitteln ein, sehen aber Hochschullehrer und Fakultäten in der Pflicht, die Vermittlung von Infor-

¹⁶⁴ LUX/SÜHL-STROHMENGER 2004, S. 51

¹⁶⁵ vgl. KLATT 2001, S. 4

¹⁶⁶ KLATT 2001, S. 25

¹⁶⁷ KLATT 2001, S. 23-24

mationskompetenz stärker in bestehende Lehrveranstaltungen zu integrieren bzw. Einführungsveranstaltungen und Tutorien hierfür anzubieten.

Als Hauptthemmnisse in der Nutzung elektronischer wissenschaftlicher Information durch die Studierenden, sehen Studierende selbst und Lehrende gleichermaßen die Unübersichtlichkeit des Angebots sowie die Schwierigkeit, die Qualität der recherchierten Informationen zu bewerten. Dazu kommt noch die Einschätzung, dass die Studierenden von den Dozenten zu wenig motiviert werden, elektronische Fachinformationen für ihr Studium gezielt zu nutzen, die beide Gruppen (!) teilen.¹⁶⁸

Als wichtigste Ansatzpunkte für die Verbesserung der Vermittlung von Informationskompetenz an deutschen Hochschulen, fordert die SteFi-Studie eine stärkere Verankerung der Thematik in Lehrveranstaltungen und im Rahmen von Tutorien sowie die Bereitstellung geprüfter, anforderungsgerechter Schulungsangebote und Onlinetools. Die Untersuchung weist dabei explizit Bibliotheken als Akteure aus, die in Kooperation mit Rechen-, Medienzentren und Fachbereichen durch geeignete Dienstleistungen die Kompetenzen der Studierenden verbessern sollen. Gleichzeitig wird moniert, dass die Universitätsbibliotheken nicht hinreichend an den Lehrbetrieb angebunden sind.¹⁶⁹

Die präsentierten Ergebnisse warfen in Bezug auf die Vermittlung von Informationskompetenz ein ähnlich schlechtes Bild auf die deutschen Hochschulen wie die PISA-Studie bezüglich der Vermittlung von Lesefähigkeit sowie mathematisch-naturwissenschaftlicher Grundbildung auf die deutschen Schulen. Auch wenn die Tendenz zu erwarten war, sorgte das Ausmaß der dokumentierten Ergebnisse doch für Überraschung in der Fachwelt.¹⁷⁰

Als beispielhaft für die Entwicklung praxisnaher Angebote, speziell auch für Selbststudium und E-Learning sowie für die erfolgreiche Kooperation von Rechenzentren, Fachbereichen, Verwaltungen und Bibliotheken, werden die Hochschulen in den USA und Skandinavien genannt.¹⁷¹ LAZARUS merkt dazu an:

*„Legt man die mehr als 15-jährigen Erfahrungen in den USA zugrunde, ist es an den Hochschulbibliotheken, die Entwicklung im Sinne der SteFi-Studie voranzutreiben und die notwendige hochschulpolitische Unterstützung einzufordern.“*¹⁷²

¹⁶⁸ vgl. KLATT 2001, S. 16-17, 25

¹⁶⁹ vgl. KLATT 2001, S. 31-32

¹⁷⁰ vgl. LAZARUS 2002, S. 18

¹⁷¹ vgl. KLATT 2001, S. 28-29.

¹⁷² LAZARUS 2002, 19.

4.2.5.3 Die „Empfehlungen zur digitalen Informationsversorgung durch Hochschulbibliotheken“ des Wissenschaftsrates 2001

Die Kernbefunde der SteFi-Studie sind in die im selben Jahr erschienenen Empfehlungen des Wissenschaftsrates zur digitalen Informationsversorgung durch Hochschulbibliotheken eingeflossen. In seiner Bestandsaufnahme kritisiert der Wissenschaftsrat, dass die Hochschulen sich in den Bereichen digitale Informationsversorgung, E-Learning und mediengestützte Lehre bisher zu wenig profiliert haben:

*„Der Wissenschaftsrat stellt fest, daß die Hochschulbibliotheken sich noch nicht hinreichend zu Zentren der Versorgung mit digitalen Informationen und Publikationen entwickelt haben und die Lehrenden und Lernenden mit entsprechenden Schulungen und Dienstleistungen nicht in ausreichendem Maße unterstützen.“*¹⁷³

Die Vermittlung von „Kompetenz zur methodischen Informationsgewinnung“ wird als entscheidende Schlüsselqualifikation für den Arbeitsmarkt hervorgehoben, die in der Hochschullehre bislang zu wenig berücksichtigt worden sei. Die Hochschulbibliothek wird als Teil der Bildungsinstitution Hochschule betrachtet und soll vor allem ihre Kompetenzen im Umgang mit den Neuen Medien in die Lehre einbringen.¹⁷⁴

Nach Überzeugung des Wissenschaftsrates wird die Leistungsfähigkeit von Hochschulbibliotheken in Zukunft noch stärker nach dem Grad der Nutzerorientierung beurteilt. Dabei soll einerseits nach Nutzergruppen wie wissenschaftlich allgemein interessierte Nutzer, Studierende oder Wissenschaftler unterschieden und andererseits das individuelle Informationsbedürfnis jedes Einzelnen noch mehr berücksichtigt werden.¹⁷⁵ Die Hochschulbibliothek soll lokaler Knotenpunkt in einer zunehmend dislozierten Informationsumgebung werden und als „Hybridbibliothek“ neben gedruckten auch digitale Publikationen vorhalten. Zu traditionellen Aufgaben wie Sammeln, Bewahren und Nachweisen treten neue Aufgaben, wobei vor allem die Qualifizierung und Beratung der Nutzer und Autoren betont wird.

Bezugnehmend auf die Ergebnisse der SteFi-Studie wird postuliert, die Vermittlung von Informationskompetenz künftig in die Lehrveranstaltungen der Hochschule zu integrieren bzw. um sie herum zu organisieren, damit diese Fähigkeit in Zukunft nicht autodidaktisch, sondern systematisch und an den Studieninhalten orientiert erworben werden kann. Ausdrücklich wird die Bibliothek als Einrichtung erwähnt, die neben den Fachwissenschaftlern Informations- und Medienkompetenz vermitteln soll:

¹⁷³ WISSENSCHAFTSRAT 2001, S. 17

¹⁷⁴ vgl. WISSENSCHAFTSRAT 2001, S. 7-8

¹⁷⁵ vgl. WISSENSCHAFTSRAT 2001, 11-12 u.29

„Der Verbesserung der Nutzerkompetenz (*information literacy*) muß die Bibliothek in Kooperation mit anderen Einrichtungen der Hochschule durch das aktive Angebot geeigneter Benutzerschulungen verstärkt Rechnung tragen.“¹⁷⁶

Inhaltlich sollen die Veranstaltungen Navigations- und Recherchestrategien, Hilfen zum digitalen Publizieren sowie die Gegenüberstellung von Vor- und Nachteilen einzelner Informationsmittel umfassen. Dabei wird der dienstleistungsorientierten Nutzerbetreuung ein erhöhter Personalbedarf eingeräumt, der durch bibliotheksinterne Umschichtungen vom bestands- in den nutzerorientierten Bereich gedeckt werden soll. Die notwendigen Kenntnisse in Informationstechnologie und -ressourcen sollen Bibliotheksmitarbeitern auf Fort- und Weiterbildungen, dem bibliothekarischen Nachwuchs jedoch bereits in der Ausbildung, vermittelt werden.¹⁷⁷ Der Hinweis auf die ebenfalls notwendige didaktische Qualifizierung fehlt.

Betont wird darüber hinaus die Notwendigkeit von Kooperationen zwischen Hochschulbibliotheken und anderen Informationsanbietern sowie innerhalb der Hochschule zwischen Bibliotheken, Rechenzentren und Medienzentren.¹⁷⁸

4.2.5.4 Das Strategische Positionspapier „Informationen vernetzen – Wissen aktivieren“ des BMBF 2002

Im September 2002 wurde, wiederum vom Bundesministerium für Bildung und Forschung, das strategische Positionspapier „Informationen vernetzen – Wissen aktivieren“ veröffentlicht, das Aussagen über die Zukunft der wissenschaftlichen Information in Deutschland enthält. Wissenschaftliche Information wird als Schlüsselressource für den Standort Deutschland bezeichnet sowie als Motor für Innovationen und als Faktor für den Konkurrenzkampf Deutschlands im globalen Markt eingeschätzt.¹⁷⁹

Dabei könnten die zur Verfügung stehenden Informationen nur dann effizient genutzt werden, so das Papier, wenn die Nutzer den Umgang mit den neuen Informationssystemen beherrschten. Um dies zu gewährleisten, wird Informationskompetenz ausdrücklich als wissenschafts- und bildungspolitisches Ziel hervorgehoben:

„Informationskompetenz, also die Fähigkeit, sich methodisch und kritisch zu informieren, muss wie Lesen, Schreiben und Rechnen als Basisqualifikation einer modernen Gesellschaft gelten. Die Förderung der Informationskompetenz muss stärker als bisher im Bildungssystem verankert werden.“¹⁸⁰

¹⁷⁶ WISSENSCHAFTSRAT 2001, S. 36

¹⁷⁷ vgl. WISSENSCHAFTSRAT 2001, S. 18, 27-31 u. 36-38

¹⁷⁸ vgl. WISSENSCHAFTSRAT 2001, S. 38-40

¹⁷⁹ vgl. BMBF 2002, S. 1-2

¹⁸⁰ BMBF 2002, S.3

Die neue Rolle der Hochschulbibliotheken sowie der Bibliotheken an Forschungseinrichtungen wird im Wissensmanagement gesehen, wobei hierunter in erster Linie die Koordination der internen und externen Informationsressourcen verstanden wird. Der Abbau von Nutzungshemmnissen sowie der Aufbau durchgängiger Versorgungsketten soll durch Kooperationen von Bibliotheken, Rechen- und Medienzentren erreicht werden.¹⁸¹

4.2.5.5 Die Initiative des Vereins Deutscher Bibliothekare (VdB) 2002

Ebenfalls aus dem Jahr 2002 datiert die Initiative „Vermittlung von Studienfertigkeiten im elektronischen Zeitalter“ des Vereins Deutscher Bibliothekare (VdB), die als Reaktion des Berufsverbandes auf die o.g. Kritik des Wissenschaftsrates zu verstehen ist.

Die Maßnahmen zur Stärkung der Informationskompetenz der Studierenden werden als Neuausrichtung der schon bestehenden aber seitens der Hochschullehrer nicht genügend zur Kenntnis genommenen Schulungsaktivitäten der Bibliotheken bezeichnet. Die vom Wissenschaftsrat geforderte systematische Einbindung der Hochschulbibliotheken in den Lehrbetrieb wird vom VdB durchaus als Stärkung der Position der Bibliotheken wahrgenommen, nur müsse dies budgetäre, organisatorische und strukturelle Verbesserungen für diese zur Folge haben.

Als konkrete Maßnahme wird die Schulung künftiger Lehrer als Multiplikatoren vorgeschlagen, die im Gegensatz zur Kompetenzvermittlung für (alle) Oberstufenschüler die personellen Kapazitäten der Bibliotheken nicht deutlich übersteigen würde. Weiterhin wird eine Abstimmung mit dem Deutschen Hochschulverband angeregt, um den Weg für Kooperationen zwischen Bibliothekaren und Dozenten in einzelnen Hochschulen zu ebnen.¹⁸² Daran anknüpfend wurde 2003 ein Vertrag zwischen den beiden genannten Verbänden über eine „Initiative zur Erlangung von Informationskompetenz an deutschen Universitäten“ geschlossen. Hierin wird die Bedeutung der Informationskompetenz als unabdingbarer Teil der Studierfähigkeit aller Studierenden hervorgehoben und die Absicht zur Förderung lokaler Initiativen an den Hochschulen bekräftigt.¹⁸³

4.2.5.6 Der „PISA-Schock“ als Katalysator für die Entwicklung in Deutschland

Die vom BMBF in Auftrag gegebene SteFi-Studie kann mit ihren Ergebnissen als maßgeblicher Ausgangspunkt für die Entwicklung von Maßnahmen zur Vermittlung von Informationskompetenz in den deutschen Hochschulen betrachtet werden. Alle anderen Papiere und Erklärungen knüpfen daran an, bekräftigen bzw. präzisieren die dort postulierten Ergebnisse und Maßnahmenvorschläge.

¹⁸¹ vgl. BMBF 2002, S. 6

¹⁸² VDB 2002

¹⁸³ vgl. Vertrag zwischen VDB und Hochschulverband: <http://www.vdb-online.org/publikationen/einzeldokumente/2003-01_v_vertrag-vdb-hochschulverband.pdf> [Zugriff am 2.2.2006]

Zu den selben Befunden, wie die SteFi-Studie kam allerdings schon die 1990 veröffentlichte Studie „Nutzung elektronischer Fachinformation an Hochschulen“ (sog. „Gewiplan-Studie“), die von einer Vorgängerinstitution des BMBF, dem Bundesministeriums für Forschung und Technologie (BMFT) ¹⁸⁴, in Auftrag gegeben wurde. Darin heißt es:

„Die Studierenden sollen im Rahmen ihrer Ausbildung ebenso in die Möglichkeiten der Nutzung elektronischer Fachinformation eingewiesen werden, wie sie traditionell in die sachgerechte Benutzung wissenschaftlicher Literatur eingeführt werden. Aufklärung und Information über das System der elektronischen Informationsversorgung mit praktischer Einführung, Übungszeiten in den Datenbanken und die Nutzung von CD-ROMs sollten daher zu einem festen Bestandteil der wissenschaftlichen Ausbildung an den Hochschulen werden. Besondere Aufmerksamkeit ist auch der Weiterentwicklung didaktischen Materials für Lehrende und Lernende zu widmen.“ ¹⁸⁵

Die Ergebnisse fanden damals, abgesehen von einigen wenigen engagierten Bibliothekaren und Hochschullehrern, keine Beachtung und verschwanden sehr schnell in der Schublade. ¹⁸⁶

Mit einiger Sicherheit darf man davon ausgehen, dass auch die im Juni 2001 veröffentlichte SteFi-Studie weniger Beachtung gefunden hätte, wären nicht im Dezember des selben Jahres die Ergebnisse der im Auftrag der Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) durchgeführten ländervergleichenden Schulstudie „Programme for International Student Assessment“ (sog. „PISA-Studie“) der Öffentlichkeit vorgestellt worden.

Die Untersuchung zeigte einerseits die Schwächen des deutschen Bildungssystems auf den Gebieten Mathematik, Naturwissenschaft und Lesefähigkeit auf. Andererseits half sie aber auch, ein anderes Bildungsverständnis, im Sinne fächerübergreifender Kompetenzen („Literacy“), sowie den Ansatz des selbstbestimmten Lernens zu entwickeln und einer breiten Öffentlichkeit vorzustellen. ¹⁸⁷ In gewisser Weise war PISA also ein Glücksfall für die Bibliotheken, da Bildung durch die Studie wieder zu einem Thema mit hoher Aufmerksamkeit geworden ist und für Institutionen die Möglichkeit besteht, sich in diesem Bereich zu profilieren und zu etablieren. ¹⁸⁸

Als Konsequenz des schlechten Abschneidens deutscher Schüler bei der PISA-Studie verabschiedete die Kultusministerkonferenz der Länder 2003 und 2004 fächerbezogene Bil-

¹⁸⁴ Das Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie wurde 1994 durch Zusammenlegung des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft mit dem Bundesministerium für Forschung und Technologie gebildet und 1998 in „Bundesministerium für Bildung und Forschung“ umbenannt.

¹⁸⁵ Nutzung elektronischer Fachinformation in Hochschulen. Im Auftrag des Bundesministeriums für Forschung und Technologie. Kurzfassung, Frankfurt a. M. 1990, S. 15f. Zitiert in: LANKENAU 2002, S. 428.

¹⁸⁶ vgl. LANKENAU 2002, S. 428

¹⁸⁷ vgl. LUX/SÜHL-STROHMENGER 2004, S. 27

¹⁸⁸ vgl. HASIEWICZ 2005, S. 243 u. LUX/SÜHL-STROHMENGER 2004, S. 20

ungsstandards für die Primarstufe sowie die Jahrgangsstufen 9 und 10¹⁸⁹ mit bundesweiter Gültigkeit. Darin wird z.B. festgelegt, dass Schüler der 10. Klasse über einen umfangreichen Wortschatz verfügen, Informationen aus Lexika und Zeitungen sinnvoll nutzen sollen und ihre Referate frei vortragen können. PISA-Studie und SteFi-Studie zusammen genommen zeigen, dass Informationskompetenz nicht erst im Studium, sondern bereits in der Schule vermittelt werden muss.¹⁹⁰

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die SteFi-Studie und die Empfehlungen des Wissenschaftsrates die Notwendigkeit der Vermittlung von Informationskompetenz anerkennen und Bibliotheken in diesem Zusammenhang eine wichtige Rolle, sowohl für die schulische als auch für die akademische Bildung, zugewiesen wird. Dieser Trend wurde durch die Ergebnisse der PISA-Studie wesentlich verstärkt und in die öffentliche Debatte transportiert.

4.3 Modelle zur Vermittlung von Informationskompetenz in den USA und Deutschland

Mit der Evolution des Information-Literacy-Konzepts wurde in den USA die Notwendigkeit einer empirischen und widerspruchsfreien Fundierung erkannt, auf die alle weiteren Aktivitäten aufbauen können. Die ab Ende der 1980er Jahre entwickelten Modelle waren (und sind) sowohl für die inhaltliche als auch für die methodische Gestaltung bibliothekarischer Schulungskonzepte eine wertvolle Hilfe. Die beiden wichtigsten anglo-amerikanischen Modelle sind die „Big6 Skills“ von EISENBERG und BERKOWITZ und der „Information Searching Process“ (ISP) von KUHLETHAU.¹⁹¹ Während das „Dynamische Modell der Informationskompetenz“ nach HOMANN auf den angloamerikanischen Modellen aufsetzt, ist das Konzept der „Bibliothekspädagogik“ von SCHULTKA umfassender.

4.3.1 Big6 Skills von EISENBERG/BERKOWITZ

Michael D. EISENBERG ist Direktor der Information School, einer bibliothekarischen Ausbildungseinrichtung an der University of Washington in Seattle, Robert E. BERKOWITZ ist Dozent an der School of Information Studies der Syracuse University.

Das von ihnen entwickelte Modell ist das wahrscheinlich am weitesten verbreitete und ist geprägt durch die übersichtliche Untergliederung des Informationsprozesses in sechs Schritte, die zum (eingetragenen!) Markenzeichen dieses Ansatzes wurde.

¹⁸⁹ vgl. Kultusministerkonferenz: <<http://www.kmk.org/schul/Bildungsstandards/bildungsstandards-neu.htm>> [Zugriff am 2.2.2006]

¹⁹⁰ vgl. dazu auch Kapitel 8.1

¹⁹¹ vgl. EISENBERG/LOWE/SPITZER 2004, S. 17-18

1. *Task Definition* – Bestimmung des Informationsdefizits und der benötigten Informationen
2. *Information Seeking Strategies* – Ermittlung aller in Frage kommender und Auswahl der inhaltlich hochwertigsten Informationsmittel
3. *Location and Access* – Ermittlung der Zugangsmodalitäten einzelner Informationsmittel und Zugriff auf die Informationen
4. *Use of Information* – inwertsetzen und exzerpieren der relevanten Informationen
5. *Synthesis* – Zusammenstellung und Aufbereitung der in unterschiedlichen Quellen gefundenen Information
6. *Evaluation* – Beurteilung des Endproduktes (der Effektivität) und des Suchprozesses (der Effizienz)

Abbildung 4: Big6 Skills (Quelle: <<http://big6.com/showarticle.php?id=415>> [Zugriff am 2.2.2006])

EISENBERG und BERKOWITZ wollen ihr Modell sowohl als Prozess als auch als Menge grundlegender und für alle Bereiche des Lebens notwendiger Fähigkeiten verstanden wissen. Wesentliches Ziel bei Schulungen, die auf diesem Modell beruhen, ist es, eine der Fragestellung angemessene Problemlösungsstrategie entwickeln und durchführen zu können. Die Big6 Skills sind dabei Fähigkeiten, die einzeln erlernt und geübt werden können. Der Durchlauf aller sechs Phasen in der vorgegeben linearen Reihenfolge ist also nicht zwingend notwendig, wird aber empfohlen. Big6 Skills möchte ein Bezugssystem für alle Stufen des Bildungssystems, vom Grundschüler bis zum Berufsanfänger, zur Behebung von Informationsdefiziten bieten.¹⁹²

Das Modell basiert auf empirischen Ergebnissen, die durch die Befragung von Probanden über ihre Suchstrategien gewonnen wurden sowie auf damit zusammenhängende Erfahrungen und Überlegungen. Dabei fanden die Forscher heraus, dass die Big6-Strategie oft intuitiv eingesetzt wird, ohne dass die Suchenden von dem Modell wissen.¹⁹³

Im Zentrum des Modells steht die Erfassung kognitiver Aspekte im Rahmen des Informationsprozesses, um operationalisierbare Ziele herausarbeiten und in die Schulungsplanung übernehmen zu können. Dazu gehört z.B. die Erfassung potenzieller Informationsquellen in Phase drei.¹⁹⁴

4.3.2 Der Information Searching Process (ISP) nach KUHLETHAU

Carol C. KUHLETHAU hat bedeutende Pionierarbeit in der Erforschung der Zusammenhänge zwischen Bibliothek, Information Literacy und Lernerfolg in Schule bzw. Studium geleistet. Die Professorin für Bibliotheks- und Informationswissenschaft an der US-amerikanischen Rutgers University in New Brunswick (New Jersey) betont in ihrem 1987 erschienenen Buch „Information Skills for an Information Society: A Review of Research“ vor allem die Bedeutung von „Library Media Programs“, durch die Information Literacy Eingang in die Lehrpläne erhalten soll, sowie von Informationstechnologie, die Zugang zu den Informationsressourcen verschaffen soll, die bedeutsam für schulisches Lernen sind.¹⁹⁵

¹⁹² vgl. Big6: <<http://www.big6.com/showarticle.php?id=16>> [Zugriff am 2.2.2006] u. OECHTERING 2005, S. 37

¹⁹³ vgl. EISENBERG/LOWE/SPITZER 2004, S. 44

¹⁹⁴ vgl. HOMANN 2001a, S. 556

¹⁹⁵ vgl. EISENBERG/LOWE/SPITZER 2004, S. 18, 47

Zentrale Aussage ihrer durch eine Serie empirischer Studien zum Informations-Suchverhalten von Schülern und Studenten gewonnenen Ergebnisse: Information Literacy ist kein isoliertes Bündel von Fähigkeiten, sondern vielmehr eine Lernmethode ist. Im Rahmen ihrer Untersuchungen, in denen sie die Informationssuche in Bibliotheken aus der Benutzerperspektive untersuchte, erkannte KUHLLTHAU wiederkehrende Erfahrungsmuster, die sie zur Grundlage der einzelnen Phasen ihres Modells machte.

	Phase	Maßnahme	Gefühle beim Informationssuchenden
1.	<i>Initiation</i>	Erkennen des Informationsbedarfs	Unsicherheit, Besorgnis
2.	<i>Selection</i>	Bestimmung des Themengebietes	kurzzeitiger Optimismus, Ängstlichkeit
3.	<i>Exploration</i>	Verschaffen eines Überblicks zu dem Thema	Konfusion, Unsicherheit, Zweifel
4.	<i>Formulation</i>	Fokussierung des Themas auf Basis des gewonnenen Überblicks	abnehmende Unsicherheit, wachsende Zuversicht
5.	<i>Collection</i>	Sammeln sachdienlicher Informationen	weiter wachsende Zuversicht, abklingende Unsicherheit, Interesse für Details
6.	<i>Closure</i>	Beendigung des Suchprozesses; Verwertung der gefundenen Informationen	Erleichterung, je nach Suchergebnis Befriedigung oder Enttäuschung

Abbildung 5: Information Searching Process (nach KUHLLTHAU 2004, S. 44-51)

Im Mittelpunkt des sechsstufigen Modells steht die Bestimmung des Informationsbedarfs, der die ersten vier Phasen einnimmt. Die einzelnen Phasen sind dabei nicht als starre lineare, sondern als rekursive Abfolge zu verstehen, d.h. eine einzelne Phase oder auch der ganze Prozess sind wiederholbar. Damit erfasst ISP einen bedeutenden Aspekt realer Informationsprozesse.¹⁹⁶

Ein bedeutendes Merkmal des ISP-Modells ist die Berücksichtigung nicht nur kognitiver, sondern auch emotionaler Faktoren, die von hoher Bedeutung für die Ableitung von Vermittlungsstrategien sind. In jeder Phase dominieren bestimmte Gefühle wie Ungewissheit, Optimismus, Konfusion oder Zufriedenheit und es bestehen Wechselwirkungen zwischen dem Prozess der Informationssuche und den Gefühlen des Informationssuchenden. KUHLLTHAU stellte fest, dass Benutzer von Bibliotheken oder Informationssystemen, die zu einem eng gefassten Thema recherchieren, insbesondere zu Beginn des Suchprozesses Schwierigkeiten haben. Gerade wenn die Informationssuche mit viel Elan begonnen wurde und sich ein Anfangserfolg einstellte, kommen oft nach kurzer Zeit Verwirrung und Unsicherheit auf. Dies ist insbesondere bei Schülern und Studenten zu beobachten, die ein vorgegebenes Thema für ein Referat oder eine Hausarbeit zu bearbeiten haben. Obwohl nicht feststellbar, ist nach Meinung von KUHLLTHAU davon auszugehen, dass eine signifikante Anzahl von Informationssuchenden bald nach Beginn des Suchprozesses aufgibt, weil sie sich unsicher und nicht ausreichend kompetent fühlt. Für die bibliothekarische Arbeit bedeutet dies, bei Schulungen

¹⁹⁶ vgl. HOMANN 2000b, S. 201

und Auskünften stärker auf die Informationssuchenden einzugehen und auf emotionale Signale zu achten, die Unsicherheit oder Frustration ausdrücken.¹⁹⁷

KUHLTHAU führte Langzeitstudien über verschiedenen Stufen des US-amerikanischen Bildungssystems hinweg durch und bewies die Anwendbarkeit ihres Modells auf verschiedene Alters- und Lernstufen.¹⁹⁸ Durch die Rekursivität der Phasen und die Einbeziehung emotionaler Faktoren ist ISP im Vergleich zu den Big6 Skills erheblich komplexer.

4.3.3 Das Dynamische Modell der Informationskompetenz (DYMIK) nach HOMANN

Das Dynamische Modell der Informationskompetenz (DYMIK) von Benno HOMANN, Fachreferent an der UB Heidelberg, baut auf den beiden anglo-amerikanischen Modellen der Information Literacy auf.¹⁹⁹

Auch HOMANN legt in seinem Modell zugrunde, dass rationale Handlungsalternativen bei Informationssuchenden zu Emotionen wie Unsicherheit oder Überforderung führen können. Dieses subjektive Problem lasse sich durch zusätzliche Informationen beseitigen. Dabei gliedert sich das Modell in fünf Phasen, wobei in jeder Phase bestimmte Fähigkeiten oder Kenntnisse benötigt werden.²⁰⁰

	Phase	Aufgabe	Benötigte Fähigkeiten
1.	Informationsbedarf	Festlegung inhaltlicher Anforderungen und Rahmenbedingungen (z.B. Begriffspräzisierung, zeitliche oder finanzielle Grenzen)	Kognitive und sozial-kommunikative Fähigkeiten, Brainstorming, Mind-Mapping
2.	Informationsquellen	Ermittlung potenzieller Informationsanbieter und Informationstypen	Kenntnisse über die Informations- und Medientypen der Bibliothek
3.	Informationszugang	Zugriff auf die einzelnen Informationen	Technische Kenntnisse, Fähigkeiten im Umgang mit Suchinstrumenten
4.	Informationserfassung	Inhaltliche Erschließung und Bearbeitung einer gefundenen Information	Methodische Fähigkeiten, wie Textanalyse, Textbearbeitung; Handhabung von Software
5.	Informationsbewertung	Evaluation der Ergebnisse in Bezug auf formulierten Informationsbedarf und Ziele	

Abbildung 6: DYMIK (nach HOMANN 2000b, S. 202-203 u. 2001a, S. 557-558)

Um der Dynamik von Informationsprozessen Ausdruck zu verleihen, ordnet HOMANN die einzelnen Phasen in einem Schaubild (s. Abb. 7) zirkular an („Informationszirkel“). Die gestrichelten Pfeile sollen dabei die rekursiven Beziehungen zwischen den einzelnen Phasen verdeutlichen. Oft, so HOMANN, führe der Informationsprozess nicht sofort zu einem eindeutigen Ergebnis, vielmehr machten auftretende Probleme die Wiederholung vorangegangener Phasen notwendig, z.B. wenn in Phase 2 festgestellt wird, dass das Thema und die relevan-

¹⁹⁷ vgl. KUHLTHAU 2004, S. 44-51

¹⁹⁸ vgl. KUHLTHAU 2004, S. 71-87

¹⁹⁹ vgl. HOMANN 2000b, S. 204-205 u. 2001a, S. 556

²⁰⁰ vgl. HOMANN 2001a, S. 556-557

ten Begriffe noch nicht eindeutig geklärt sind oder wenn in Phase 3 festgestellt wird, dass die konsultierten Informationsquellen nicht ausreichend Ergebnisse liefern.²⁰¹

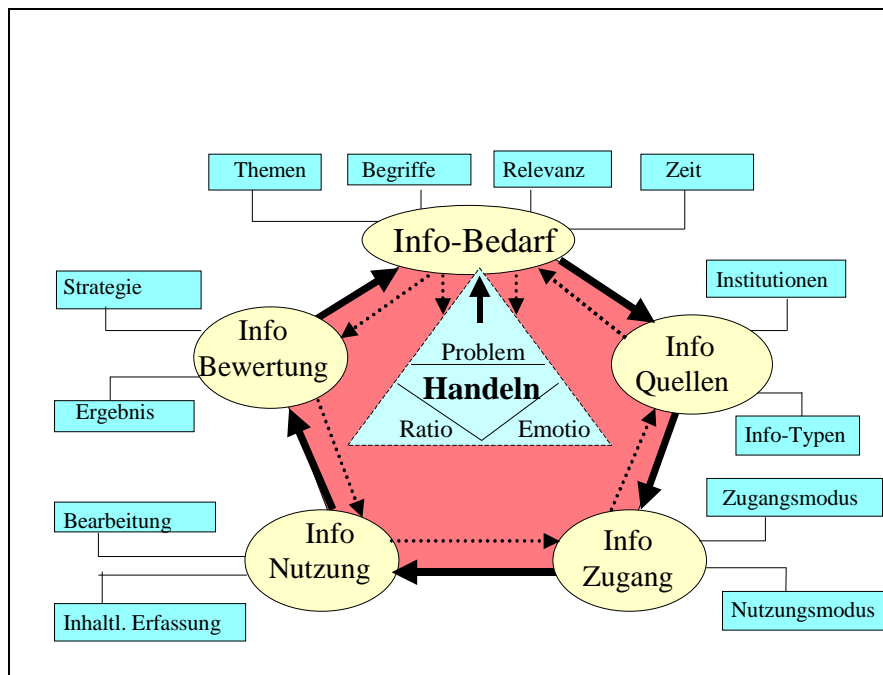


Abbildung 7: Informationszirkel im DYMIK nach HOMANN
(Quelle: HOMANN 2001a, S. 556)

An der UB Heidelberg wird DYMIK zum einen eingesetzt, um sich durch einen Perspektivwechsel über den tatsächlichen Informationsbedarf der Schulungsteilnehmer klar zu werden. Es wird nicht mehr das vermittelt, was der Bibliothekar für notwendig hält, sondern dass, was der Informationssuchende zum Erreichen eines bestimmten Ziels benötigt. Auch hinsichtlich des Inhalts bietet DYMIK die Möglichkeit zur Differenzierung. So werden von der UB Heidelberg vordringlich die Phasen „Informationsquellen“ und „Informationszugang“ innerhalb eigener Kurse abgedeckt, während die anderen Inhalte der weiteren Phasen durch andere Institutionen wie Rechenzentrum oder Fakultät geschult werden. Für die Strukturierung einer solchen Kooperation zwischen verschiedenen Einrichtungen wird das Modell ebenfalls in Heidelberg eingesetzt.²⁰²

HOMANN sowie OECHTERING sehen Unterschiede von DYMIK zu den anglo-amerikanischen Modellen in der Betonung des „dynamischen Aspektes“, durch die Fokussierung des „individuellen Handelns mit seinen emotionalen und rationalen Komponenten“, in der „Benutzung deutschsprachiger Termini“²⁰³ sowie in der Rekursivität der einzelnen Pha-

²⁰¹ vgl. HOMANN 2000b, S. 203 u. 2001a, S. 556

²⁰² vgl. HOMANN 2000b, S. 204-205 u. 2001a, S. 556-557

²⁰³ HOMANN 2001b, S. 6

sen.²⁰⁴ Die Betonung der Individualität von Informationsprozessen, die Rekursivität der Prozessphasen und die Einbeziehung emotionaler Komponenten werden jedoch schon bei KUHLETHAUS 13 Jahre früher publizierten Information Searching Process berücksichtigt. Sicherlich hat HOMANN aber durch DYMIK auf die Notwendigkeit einer theoretischen Fundierung bei Konzepten zur Vermittlung von Informationskompetenz hingewiesen und durch die vorgenommene Visualisierung die Komplexität von Informationsprozessen auf ein überschaubares Maß reduziert, so dass es möglich wird, das Modell als didaktisches und methodisches Instrument einzusetzen. Durch die skizzierte Struktur bietet sich DYMIK gut für die Modularisierung eines Gesamtkonzeptes zur Vermittlung von Informationskompetenz an.

4.3.4 Standards zur Vermittlung der Informationskompetenz

Im Rahmen der Überarbeitung der nationalen Richtlinien für School Media Programs wurden 1998 in den USA die „Information Literacy Standards for Student Learning“ von der American Association of School Librarians (AASL) und der Association of Educational Communications and Technology (AECT) entwickelt. Die drei Kategorien „Information Literacy“, „Selbstbestimmtes Lernen“ und „Soziale Verantwortung“ gliedern sich in jeweils drei Standards und insgesamt 29 Indikatoren. Dabei sind die Kategorien als Themengebiete, die Standards als Lernziele und die Indikatoren als praktische Umsetzung der Lernziele zu verstehen.²⁰⁵

Im Hochschulbereich sind die im Jahr 2000 von der Association of College and Research Libraries (ACRL) veröffentlichten „Information Literacy Competency Standards for Higher Education“ Ausgangspunkt für die Arbeit der einzelnen Universitäten, Colleges sowie weiterer Einrichtungen der „Higher Education“ in den USA. Ihr Ziel ist die Implementierung von Konzepten der Information Literacy in die Curricula von Hochschulen, wobei die Standards als Empfehlungen zu verstehen sind, die an die Rahmenbedingungen der jeweiligen Hochschule und des Studienfaches anzupassen sind.

Die Information Literacy Standards for Higher Education knüpfen bewusst an die Information Literacy Standards for Student Learning an, damit eine kontinuierliche Entwicklung von Information Literacy auf allen Ebenen des Bildungssystems erfolgt. Ferner basieren die Standards der ACRL, obwohl sie sich, verglichen mit dem Information Power-Programm, an Studierende und somit an eine ältere Zielgruppe mit anderen Informationsbedürfnissen richten, doch auf denselben Prinzipien.²⁰⁶

²⁰⁴ OECHTERING 2005, S. 37

²⁰⁵ AASL 1998

²⁰⁶ In pädagogischer Hinsicht orientieren sich die Standards an „Undergraduates“, also an Studierenden vor dem ersten Abschluss (nach klassischem deutschen Studienmodell vergleichbar mit Studierenden im Grundstudium). Vgl. ACRL 2000, S. 4-5.

Ebenfalls von der ACRL entwickelt wurde die 2001 veröffentlichte Dokumentation „Objectives for Information Literacy Instruction: A Model Statement“. Das Dokument unterstreicht die Bedeutung von Information Literacy, nicht nur für Hochschulbibliotheken, sondern für den ganzen Hochschulbereich, und bietet Lehrenden Handlungsempfehlungen für individuelle Lernziele in unterschiedlichen Lernumgebungen.

Die Objectives for Information Literacy Instruction und die Information Literacy Standards for Higher Education bieten Wissenschaftlichen Bibliotheken einen konkreten Handlungsrahmen für Maßnahmen zur Vermittlung von Information Literacy sowie Grundlagen für die Zusammenarbeit mit den Fakultäten bzw. Fachbereichen der Hochschule. Die beiden Papiere haben maßgeblich zur Standardisierung von Information Literacy im US-amerikanischen Hochschulbereich beigetragen.²⁰⁷

Benno HOMANN hat die amerikanischen Standards der ACRL 2002 ins Deutsche übertragen²⁰⁸ und damit die Debatte über die Notwendigkeit von Modellen und Standards als Grundlage für die Vermittlung von Informationskompetenz an Hochschulen hier zu Lande angeregt. Die fünf Standards sind in HOMANNs Übersetzung nachfolgend wiedergegeben:

Der informationskompetente Student ...

1. *bestimmt Art und Umfang der benötigten Informationen,*
2. *verschafft sich effizienten und effektiven Zugang zu den benötigten Informationen,*
3. *evaluiert Informationen und seine Quellen kritisch und integriert die ausgewählten Informationen in sein Wissen und sein Wertsystem,*
4. *nützt Informationen effektiv sowohl als Individuum als auch als Gruppenmitglied, um ein bestimmtes Ziel zu erreichen,*
5. *versteht viele der ökonomischen, rechtlichen und sozialen Streitfragen, die mit der Nutzung von Informationen zusammenhängen und er hat Zugang und nutzt die Informationen in einer ethischen und legalen Weise.*²⁰⁹

Die fünf Einzelstandards gliedern sich in jeweils drei bis sieben Leistungsindikatoren, die wiederum anhand von Einzelmaßnahmen für die praktische Durchführung bewertet werden können. So soll der Leistungsindikator 2.2 „der informationskompetente Student konstruiert und implementiert effektiv gestaltete Suchstrategien“ u.a. mit der Maßnahme b) „identifiziert Stichworte, Synonyme und verwandte Begriffe zu der benötigten Information“ oder das Lernziel 3.1 „der informationskompetente Student erfasst aus den gesammelten Informationen

²⁰⁷ vgl. EISENBERG/LOWE/SPITZER 2004, S. 130-131

²⁰⁸ HOMANN 2002a

²⁰⁹ HOMANN 2002a, S. 627

die Hauptthesen“ u.a. mit der Maßnahme b) „formuliert den Textinhalt mit eigenen Worten und wählt die passenden Daten aus“ erreicht werden.²¹⁰

Anknüpfend an HOMANNs Übersetzung der ACRL-Standards und als Orientierungs- und Planungshilfe für Hochschulbibliotheken hat die nordrhein-westfälische AG Informationskompetenz²¹¹ 2003 im Rahmen eines Workshops einen Katalog von Anforderungen erarbeitet, die an Veranstaltungen zur Vermittlung von Informationskompetenz zu stellen sind. In diesem Papier werden Empfehlungen bezüglich des Gesamtschulungskonzepts der Bibliothek, Kenntnissen und Verhalten des Dozenten, Anforderungen an Räumlichkeiten und Infrastruktur sowie zu Vorbereitung und Marketing der Veranstaltungen getroffen.²¹²

SCHNEIDER fordert in diesem Zusammenhang, dass ähnliche Lernziele, wie sie die ACRL-Standards für Studierende definieren, in Deutschland auch für Schüler unterschiedlicher Jahrgangsstufen formuliert werden sollten, um dem alters- und bedürfnisgerechten Informationsverhalten gerecht werden zu können. Die Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz seien nur als erster Schritt in die richtige Richtung zu werten.²¹³

4.3.6 Das Konzept der Bibliothekspädagogik nach SCHULTKA

Weit umfassender als die bisher vorgestellten Konzepte sind die Überlegungen von Holger SCHULTKA, Bibliothekar an der Universitäts- und Forschungsbibliothek Erfurt/Gotha, die auf die Idee einer „Bibliothekspädagogik“ abzielen. Dabei ist die Bibliothekspädagogik weniger ein Modell, dessen einzelne theoretische Schritte in die Praxis umgesetzt werden sollen, sondern ein umfassendes pädagogisches Konzept für das edukative Vorgehen in Bibliotheken.²¹⁴

SCHULTKA sieht die Bibliothekspädagogik als Professionalisierung der herkömmlichen Benutzerschulung, unter der die unterschiedlichen Bildungsaktivitäten einer Bibliothek zusammengefasst werden können. Vorbild sind dabei Theater und Museen, die ihre pädagogischen Bemühungen seit den 1960er Jahren weiterentwickelt und professionalisiert haben. Museums- und Theaterpädagogen stimulieren Lernaktivitäten, bereiten Veranstaltungen für Kinder, Jugendliche und Erwachsene vor und führen diese durch. Hier, an der Schnittstelle von Kultur und Bildung, sieht SCHULTKA auch die Bibliotheken angesiedelt, die neben Museums- und Theaterpädagogik zur „dritten Säule“ werden sollen.

²¹⁰ HOMANN 2002a, S. 631 u. 633

²¹¹ Eine eingehendere Auseinandersetzung mit den Aufgaben und Tätigkeiten der AG Informationskompetenz folgt in Kapitel 8.2.2.

²¹² NILGES/REESSING-FIDORRA/VOGT 2003

²¹³ vgl. SCHNEIDER 2005, S. 30

²¹⁴ vgl. SCHULTKA 2002, S. 1495

Im Bildungsbereich sollen Bibliotheken die primären Bildungsträger Schule und Hochschule mit ihren Lehrangeboten ergänzen und sich an der Ausbildung von Lese-, Schreib- Medien- und Informationskompetenz beteiligen. Dies stellt einen deutlichen Unterschied zu den bisher vorgestellten Modellen dar, bei denen es vordringlich um die Vermittlung von Informationskompetenz geht.²¹⁵

Die Aufgaben einer Bibliothekspädagogik sind sehr umfassend und reichen von der Erarbeitung von Lehr- und Lernmaterialien über die Organisation von Events in der Bibliothek oder der Vorstellung der Buchberufe bis hin zur Einführung in die Benutzung der Bibliothek oder Angeboten zur Lernunterstützung.²¹⁶

In den bisher vorgestellten Modellen standen Schüler und vor allem Studierende als Zielgruppen bibliothekarischer Lehraktivitäten im Fokus und die potenziellen Institutionen für diese Aktivitäten waren in erster Linie Hochschulbibliotheken. SCHULTKA möchte alle Bibliothekstypen in die bibliothekspädagogische Arbeit eingebunden sehen und alle relevanten Zielgruppen (Schüler, Auszubildende, Studierende, Arbeitende, Senioren und „weitere spezielle Soziogruppen“) mit den Angeboten ansprechen. Da dieses Ziel das Leistungsvermögen einzelner Einrichtungen übersteigt, regt SCHULTKA vor allem Kooperationen mit anderen Bibliotheken sowie anderen Bildungsträgern wie Elternhaus, Kindergarten, Schule, Hochschule oder Volkshochschule an. Ferner soll jede Bibliothek aus den sechs Richtungen „Fortbildung (zertifiziert)“, „Unterricht (für Schüler und Auszubildende)“, „Lehrveranstaltungen (für Studierende)“, „Edutainment (Lernen in der Freizeit)“, „Selbst-Lernen“ und „Erleben“ einen Entwicklungsschwerpunkt für die eigene edukative Arbeit auswählen.

Bibliothekspädagogik agiert grenzüberschreitend und enthält, je nach Erfordernis, sowohl Elemente der Pädagogik des Kindes sowie der Erwachsenenpädagogik. Sie versucht, sowohl die realen öffentlichen Bibliotheksräume als auch die virtuellen, also das Internetangebot der Bibliothek, unter dem Aspekt des Lernens zu gestalten.²¹⁷ Das pädagogische Angebot wird als zentraler Bestandteil der bibliothekarischen Dienstleistungen betrachtet, der nicht nebenbei, sondern hauptsächlich und von speziell ausgebildetem Personal erledigt wird.²¹⁸ Dem Leitbild der Bibliothekspädagogik verbunden fühlen sich die innerhalb der thüringischen AG Benutzerschulung kooperierenden Bibliotheken.²¹⁹

SCHULTKA wendet sich gegen den Begriff „Schulung“, weil er darin das klassische Rollenbild Lehrer – Schüler erkennt, dass bei Teilnehmern unangenehme Erinnerungen hervorruft.²²⁰ An anderer Stelle äußert er sein Erstaunen darüber, dass der Begriff „Bibliothekspäda-

²¹⁵ vgl. SCHULTKA 2002, S. 1486-1487 u. 2005, S. 60

²¹⁶ vgl. SCHULTKA 2002, S. 1496-1497

²¹⁷ vgl. SCHULTKA 2002, S. 1498, 1505 u. 2005, S. 6.

²¹⁸ vgl. AG Benutzerschulung Thüringen 2003, S. 2

²¹⁹ vgl. hierzu auch Kapitel 8.2.3

²²⁰ vgl. SCHULTKA 2002, S. 1495

gogik“ bisher kaum Anwendung finde.²²¹ Letzteres liegt sicherlich einerseits an dem Umfang der Konzeption, der von den Bibliotheken viel Koordinierungsaufwand mit anderen Institutionen, umfangreiche Kenntnisse bzw. Schulungen des eigenen Personals sowie erhebliche Ressourcen erfordert. Dass der Begriff Assoziationen an die Idee der Volkspädagogik weckt, in der der Bibliothekar als Volksbildner die Leser bevormundet und nur mit „guten“ Büchern versorgt, erleichtert andererseits nicht unbedingt die Akzeptanz und Verbreitung dieses Konzeptes.

Die Schwäche von SCHULTKAs Bibliothekspädagogik wird v.a. darin gesehen, dass dem Bibliothekar bei Schüler- oder Studierendenseminaren nur eine propädeutische Rolle zukommt und der Lernort Bibliothek somit zu einem austauschbaren institutionellem Behälter wird.²²²

4.3.6 Zur Bedeutung der Modelle

Ein Modell der Informationskompetenz ist von zentraler Bedeutung für die Entwicklung einer Gesamtkonzeption zur Vermittlung von Informationskompetenz und bildet nicht nur die Grundlage für eine systematische wissenschaftliche Analyse, sondern dient auch der Ermittlung von Zielen, Inhalten und Methoden einer Teaching Library.²²³

Die Modelle Big6 Skills, ISP und DYMIK gehen alle davon aus, dass Informationskompetenz nicht durch singuläre Ereignisse erreicht wird, sondern durch miteinander in Verbindung stehende Vorgänge, die die Art und Weise beinhalten, wie man Informationen wahrnimmt und einsetzt.²²⁴ Die drei Modelle zerlegen die Informationssuche in einzelne Schritte und machen den Prozess so für Lehrende und Lernende gleichermaßen nachvollziehbar und verständlich. Der Lernende rückt bei den Modellen in den Mittelpunkt, die so die Grundlage für subjektorientierte Kurse bilden, die sich von den objektorientierten Benutzerschulungen klassischer Prägung, in denen oft einzelne Informationsmittel im Mittelpunkt stehen, deutlich unterscheiden. Dabei nutzen die Bibliotheken die Phasenfolge der Modelle bisher primär zur Konzeption eines Gesamtangebots an Kursen und weniger zur Gliederung und Gestaltung einzelner Seminare. OECHTERING führt aus, dass eine Modularisierung sowohl nach Lernobjekten (OPAC, Datenbanken, Literaturverwaltung) oder Zielgruppen (z.B. Erstsemester, Examenskandidaten, Tutoren) als auch nach Kompetenzen möglich ist. Insbesondere die Modularisierung nach Kompetenzen bzw. „prozesshafte Modularisierung“, in deren Rahmen Studierende z.B. den Umgang mit einer Literaturlatenbank anhand eines realen, individuellen Informationsbedürfnisses üben können, wird durch die Modelle nachhaltig unterstützt, da

²²¹ vgl. SCHULTKA 2002, S. 1486

²²² vgl. JOCHUM 2003b, S. 1455

²²³ vgl. HOMANN 2000a, S. 970-972

²²⁴ vgl. EISENBERG/LOWE/SPITZER 2004, S. 43

Lernende und Lehrende jederzeit die jeweilige Position im Informationsprozess bestimmen können.²²⁵

Obwohl die Information Literacy Competency Standards for Higher Education nicht prozessorientiert angelegt sind, ähneln sie doch den Phasen von Big6 Skills, was nicht weiter verwunderlich ist, wenn man weiß, dass Michael D. EISENBERG an der Entwicklung beider Konstrukte wesentlich beteiligt war.²²⁶ Diese Standards lassen sich als Rahmen für das Gesamtkonzept einer Teaching Library betrachten, das von jeder Hochschule individuell und zielgruppenorientiert entwickelt werden sollte.

Die von Holger SCHULTKA vertretene Richtung der Bibliothekspädagogik stellt die edukative Arbeit von Bibliotheken in einen übergreifenden Kontext und sieht Bibliotheken aller Sparten als Akteure in Kultur und Bildung, die mit etablierten Institutionen zusammenarbeiten und deren Arbeit ergänzen.

4.4 Die USA und Deutschland im Vergleich

Bereits die erste Phase in den siebziger Jahren, in der die Benutzerschulung stärker in den Vordergrund bibliothekarischen Interesses in Deutschland rückte, war durch entsprechende Aktivitäten und Publikationen aus dem angloamerikanischen Bibliothekswesen mitbeeinflusst.²²⁷ In der DFG-finanzierten Grundlagenuntersuchung von 1980 werden bei den Benutzerschulungsprogrammen mit Vorbildcharakter wiederum Beispiele aus den USA genannt²²⁸ und auch in den neueren deutschen Fachpublikationen werden immer wieder US-amerikanische Beispiele angeführt.²²⁹ Welche Faktoren aber sind für die deutlich günstigere Entwicklung in den Vereinigten Staaten verantwortlich? Auf Basis der bisherigen Gegenüberstellung in diesem Kapitel und einiger zusätzlich berücksichtigter Rahmenbedingungen werden die Gründe für die Unterschiede im Folgenden herausgearbeitet.

Politisches System

Sowohl Deutschland als auch die USA sind Föderalstaaten, in denen die Bundesländer bzw. Bundesstaaten die Bildungs- und Kulturpolitik ausgestalten und damit wesentlich für die Entwicklung v.a. des Hochschulbibliothekswesens verantwortlich sind. Beide Länder haben kein nationales Bibliotheksgesetz, das den Unterhalt von Bibliotheken als Pflichtaufgabe für Gliedstaaten bzw. Kommunen festschreibt. Trotzdem gibt es Unterschiede: In den USA hat der Gesamtstaat im Rahmen mehrerer nationaler Pläne die politische Notwendigkeit betont,

²²⁵ vgl. HOMANN 2001b, S. 4 u. OECHTERING 2005, S. 35-38

²²⁶ vgl. ACRL 2000, S. 16

²²⁷ vgl. LUX/SÜHL-STROHMENGER 2004, S. 20

²²⁸ vgl. SAUPPE/MÜLLER/WESTERMANN 1980, S. 17, 44-45, 69

²²⁹ So z.B. bei LAZARUS 2002, LUX/SÜHL-STROHMENGER 2004 oder SÜHL-STROHMENGER 2003.

das Bibliothekswesen zentral zu koordinieren.²³⁰ Darüber hinaus existiert mit der National Commission on Libraries and Information Science (NCLIS) in Washington DC eine unabhängige Einrichtung zur Beratung von Exekutive und Legislative bei der nationalen Bibliotheks- und Informationspolitik, deren Direktorium der Direktor der Library of Congress und 14 weitere Mitglieder bilden.²³¹

Das politische System der USA ermöglicht also die Einflussnahme des Gesamtstaates auf das ganze öffentlich finanzierte Bibliothekswesen, während dies in Deutschland, bis auf wenige Ausnahmen, im Verantwortungsbereich der Bundesländer und Kommunen liegt. Die flächenhafte Durchsetzung von Standards trifft damit in den Vereinigten Staaten auf wesentlich günstigere politische Rahmenbedingungen.

Staatliche Förderprogramme

Durch die Entwicklung der Gesellschaft zu einer „Learning Society“ einerseits und der wachsenden Bildungskluft andererseits, stehen Bildung und Erziehung derzeit in den USA stark im nationalen Fokus des Interesses. Im Jahr 2002 erließ Präsident Bush mit dem „No Child Left Behind Act“ ein vor allem auf die Bildungs- und Lernförderung abzielendes Gesetz, das den Schulen eine größere Verantwortung bei der Verbesserung der Schülerleistungen überträgt und ihnen dafür Bundesmittel zur Verfügung stellt.²³² Das amerikanische Bildungsministerium stärkt im Rahmen seines Programms „Improving Literacy through School Libraries“ (LSL) die Rolle von Schulbibliotheken und stellte zur Förderung von Lese- und Informationskompetenz an Schulen für das Jahr 2005 ein Finanzvolumen von 19,5 Mio. US\$ zur Verfügung.²³³ Derartige staatliche Programme gibt es in Deutschland bisher nicht. Initiativen wie „Schulen ans Netz“ oder „Notebook-University“ widmen sich rein der Förderung der technischen Informationsinfrastruktur.

Vermittlung von Informationskompetenz in der Schule

In den USA wurde frühzeitig erkannt, dass die Grundlage für Informationskompetenz bereits in der Schule und nicht erst in der Berufsausbildung oder Hochschule gelegt werden muss. So wurde mit Information Power: Guidelines for School Library Media Programs 1988 ein Leitfaden vorgestellt, dessen oberstes Ziel die effektive Nutzung von Informationen für Schüler und Lehrer ist. Schulbibliothekaren kommt hierbei als School Library Media Specialists eine Schlüsselrolle als Lehrer, Lehrpartner, Informationsspezialist und Unterrichtsgestalter zu. Auch wenn es inzwischen hoffnungsvolle Ansätze gibt, wird die Vermittlung von Informa-

²³⁰ So durch den „National Plan for Libraries“ von 1935, den „National Plan for Public Library Service“ von 1948 und seine Fortschreibung „A Planning Process for Public Libraries“ aus dem Jahr 1980.

²³¹ vgl. SIMON 1988, S. 15-21

²³² vgl. Wikipedia: <http://en.wikipedia.org/wiki/No_Child_Left_Behind> [Zugriff am 2.2.2006]

²³³ vgl. U.S. Department of Education: <<http://www.ed.gov/programs/lsl/index.html>> [Zugriff am 2.2.2006]

tionskompetenz in deutschen Schulen sowie der Auf- und Ausbau von Schulbibliotheken bisher zu wenig gefördert.²³⁴

Formulierung von Standards

Die Information Literacy Standards for Student Learning und die Information Literacy Standards for Higher Education bieten Schulen und Institutionen der höheren Bildung in den USA einen Handlungsrahmen, der landesweit Anwendung findet. Solche Standards fehlen in Deutschland bisher. Dieses Defizit wird in den Maßnahmenvorschlägen der SteFi-Studie explizit benannt.²³⁵ Die Übersetzung der Information Literacy Standards for Higher Education durch Benno HOMANN hat zwar die Debatte in Deutschland angeregt, eine vollständige Übernahme der angloamerikanischen Standards kommt aber wegen der unterschiedlichen Rahmenbedingungen des Hochschulstudiums nicht in Betracht. Im Hinblick auf die Harmonisierung der Studiengänge im Rahmen des Bologna-Prozesses sollten die Standardisierungsbemühungen auch nicht auf Deutschland beschränkt bleiben, sondern auf den EU-Raum bezogen werden.²³⁶

Implementierung von Modellen

Grundlage für die o.g. Standards bilden die Modelle Information Searching Process von KUHLMAN und Big6 Skills von EISENBERG und BERKOWITZ, die wiederum auf empirischen Erhebungen beruhen. Originär deutsche Modelle, die als Grundlage für die Praxis der Vermittlung von Informationskompetenz dienen können, gibt es bisher nicht. Das DYMIK von HOMANN beruht im Wesentlichen auf den beiden amerikanischen Modellen und SCHULTKAS Bibliothekspädagogik geht einen anderen Weg.

Einrichtung einer zentralen Clearingstelle

Das Institute for Information Literacy (ILL) der Association of College and Research Libraries fungiert als zentrale Clearingstelle für Information-Literacy-Bemühungen an Hochschulen in den USA. Das ILL soll Einzelpersonen und Institutionen dabei unterstützen, Information Literacy in das gesamte Spektrum der Ausbildung zu integrieren und widmet sich vor allem der Weiterbildung für Bibliothekare in diesem Bereich. Eine solche Institution existiert in Deutschland bisher nicht. Das Deutsche Bibliotheksinstitut (DBI) in Berlin, das eine solche Aufgabe

²³⁴ Positive Ansätze in Deutschland sind z.B. die Initiative „Bildungspartner NRW“, die die Zusammenarbeit von Schulen und öffentlichen Bibliotheken, unter Einbeziehung von Schulbibliotheken und kommunalen Medienzentren, fördern will (s. <<http://www.bildungspartner.nrw.de/>> [Zugriff am 2.2.2006]) oder das Internetangebot „Leseforum Bayern – Leseförderung und Schulbibliotheken“ des Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus, das u.a. Informationen zu Aufbau, Betrieb und Kooperation von Schulbibliotheken bereit hält (s. <<http://www.leseforum.bayern.de/>> [Zugriff am 2.2.2006]).

²³⁵ KLATT 2001, S. 30-31

²³⁶ vgl. LUX/SÜHL-STROHMENGER 2004, S. 169

hätte übernehmen können und bei dem Anfang der achtziger Jahre eine überregionale Clearingstelle für Benutzerschulung eingerichtet werden sollte²³⁷, wurde 1999 abgewickelt.

Kooperation mit anderen Berufssparten

In den USA wurden schon früh andere Berufsgruppen in die konzeptionelle Entwicklung von Information Literacy einbezogen. Die American Association of School Librarians erarbeitete 1988 Information Power zusammen mit der Association für Educational Communications and Technology und bereits bei der Gründungsveranstaltung des National Forum on Information Literacy 1989 waren Institutionen aus dem Bereich Bildung und Erziehung dabei. Demgegenüber ist Zusammenarbeit vor allem mit der Hochschuldidaktik in Deutschland noch schwach ausgeprägt. Anregend könnte sich darüber hinaus in diesem Zusammenhang die Zusammenarbeit mit Schulen und anderen lokalen Bildungseinrichtungen erweisen.²³⁸

Information Literacy als Akkreditierungskriterium

Akkreditierungsagenturen haben in den letzten Jahren in den USA durch die Aufnahme von Information Literacy als Positivkriterium für die Evaluation von Bildungseinrichtungen dazu beigetragen, die Bedeutung des Konzepts innerhalb der Hochschulbildung zu erhöhen. Dabei bieten Agenturen wie die Middle States Commission on Higher Education oder die Western Association of Schools and Colleges (WASC) auch ihre Hilfe für der Implementierung von Programmen zur Vermittlung von Information Literacy in die Lehrpläne an.²³⁹

In Deutschland ist Informationskompetenz kein Kriterium für die Akkreditierung der neuen Bachelor- und Masterstudiengänge. Die Kultusministerkonferenz hat zwar für die Bachelor-Studiengänge „berufsfeldbezogene Qualifikationen“ als verpflichtende Inhalte festgelegt, die Interpretation und Ausgestaltung des Begriffs bleibt aber den einzelnen Hochschulen überlassen. Der für die Akkreditierung von Akkreditierungsagenturen zuständige Akkreditierungsrat führt nicht einmal die berufsfeldbezogenen Qualifikationen als Mindestkriterium für die konsekutiven Studiengänge auf und spricht nur von „Berufsbefähigung“ im Allgemeinen, die erreicht werden soll.²⁴⁰

Position der Bibliotheken innerhalb der Hochschulen

Die aktive Beteiligung der Bibliotheken an der Hochschulausbildung hat insbesondere im angelsächsischen Raum bereits eine längere Tradition.²⁴¹ So müssen in den USA Lernende im Laufe ihrer Schul- und Hochschullaufbahn drei bis vier Seminare der jeweiligen Bibliothek

²³⁷ vgl. SAUPPE/MÜLLER/WESTERMANN 1980, S. 9.

²³⁸ vgl. LUX/SÜHL-STROHMENGER 2004, S. 62

²³⁹ vgl. EISENBERG/LOWE/SPITZER 2004, S. 28-31

²⁴⁰ vgl. http://www.akkreditierungsrat.de/b_kriterien.htm [Zugriff am 2.2.2006]

²⁴¹ vgl. SCHOLLE 2005, S. 41

besucht haben.²⁴² Dem Ziel einer „nahtlosen Lernkultur“, also einem engen Zusammenwirken von Bibliothek, Lehrpersonal und Studierenden auf dem Campus, wie SÜHL-STROHMENGER es beschreibt, sind die Hochschulen in den USA auch deshalb schon weit näher, weil die Bibliotheken dort die Mitte des Campus bilden.²⁴³ Zudem müssen in Deutschland Bibliotheken vielfach erst Kooperationen mit in der Vergangenheit oft isoliert voneinander agierenden Einrichtungen der Hochschulen initiieren oder ganz neue Organisationsformen eingehen, um Informationskompetenz im Sinne einer Teaching Library vermitteln zu können.

Zusammenfassung

HOMANN konstatierte im Jahr 2000 einen Entwicklungsrückstand im Vergleich zu den anglo-amerikanischen Bibliotheken von etwa einem Jahrzehnt.²⁴⁴ Nach den hier gezogenen Vergleichen lässt sich nur schwerlich der Eindruck gewinnen, dass sich dieser Rückstand deutlich verringert hat. Vor allem die besseren Rahmenbedingungen wie z.B. die zentralen staatlichen Förderprogramme oder die bessere Aufstellung und Vernetzung von Bibliotheken und Bibliothekaren sind Gründe für die günstigere Entwicklung in den USA.

In den USA gibt es zwar durchaus auch kritische Stimmen wie OWUSU-ANSAH, der beklagt, wie schlecht auch Bibliothekare in den USA in didaktischer Hinsicht darauf vorbereitet sind, als Lehrende aktiv zu werden²⁴⁵, insgesamt aber liefert die folgende Aussage eine realistische Einschätzung der Lage in den Vereinigten Staaten:

„Higher Education institutions are well on their way to including information literacy competencies as a graduation requirement, while academic librarians and faculty members work together to make this a reality.“²⁴⁶

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass in Deutschland viel Zeit mit der Diskussion verloren wurde, ob in Bibliotheken gelehrt werden soll und erst in den letzten Jahren erste Schritte in diese Richtung unternommen wurden, während im angelsächsischen Raum und in Skandinavien kein Zweifel darüber bestand, dass Bibliothekare Lehraufgaben übernehmen sollen und bereits über das „Wie“ gesprochen wurde.

Die zeitlich unterschiedliche Entwicklung des Themas Informationskompetenz bzw. Information Literacy in Deutschland und den USA lässt sich wiederum anhand der Ergebnisse eines

²⁴² vgl. DANNENBERG 2000, S. 1246

²⁴³ vgl. SÜHL-STROHMENGER 2003, S. 320

²⁴⁴ HOMANN 2000a, S. 977

²⁴⁵ vgl. OWUSU-ANSAH 2005, S. 30

²⁴⁶ EISENBERG/LOWE/SPITZER 2004, S. 176

Datenbank-Retrievals in INFODATA veranschaulichen.²⁴⁷

Abb. 8 veranschaulicht, dass die erste englischsprachige Publikation zum Thema Information Literacy in der Datenbank bereits für das Jahr 1974 nachgewiesen ist. Es ist der in Kapitel 4.1 bereits erwähnte „Pinonier-Text“ von ZURKOWSKI. Das Thema wird in den folgenden Jahren in der angelsächsischen Fachwelt immer wieder in einzelnen Beiträgen aufgegriffen und hat eine erste kleine Spitze im Jahr 1986, als in den USA der Carnegie Foundation Report on Colleges veröffentlicht wird. Die Anzahl der in INFODATA erfassten einschlägigen Dokumente pendelt auf niedrigem Niveau, um dann 1996 in die Höhe zu schnellen und 1997, dem Jahr der Gründung des Institute for Information Literacy, eine zweite, schon deutlichere Spitze aufzuweisen. Von 2000, als die Information Literacy Standards for Higher Education verabschiedet werden, bis 2001 verdoppelt sich die Anzahl der englischsprachigen Veröffentlichungen nahezu, um dann wieder um ein Drittel zurückzugehen.

Die sprunghaft angestiegene Bedeutung des Themas für die Fachwelt in Deutschland wird durch die Tatsache belegt, dass der Anstieg der Treffermenge für die deutschsprachigen Dokumente steiler und der erreichte Spitzenwert höher ausfällt, als bei den englischsprachigen (46 in 2005 zu 27 in 2001). In den fünf Jahren von 2001 bis 2005 erscheint zwar auch in der angelsächsischen Fachpresse mit 98 Beiträgen eine hohe Anzahl; dies ist jedoch nur gut die Hälfte aller 170 in INFODATA erfassten englischsprachigen Publikationen. In Deutschland erscheinen im selben Zeitraum mehr als 95 % aller Beiträge zum Thema Informationskompetenz.

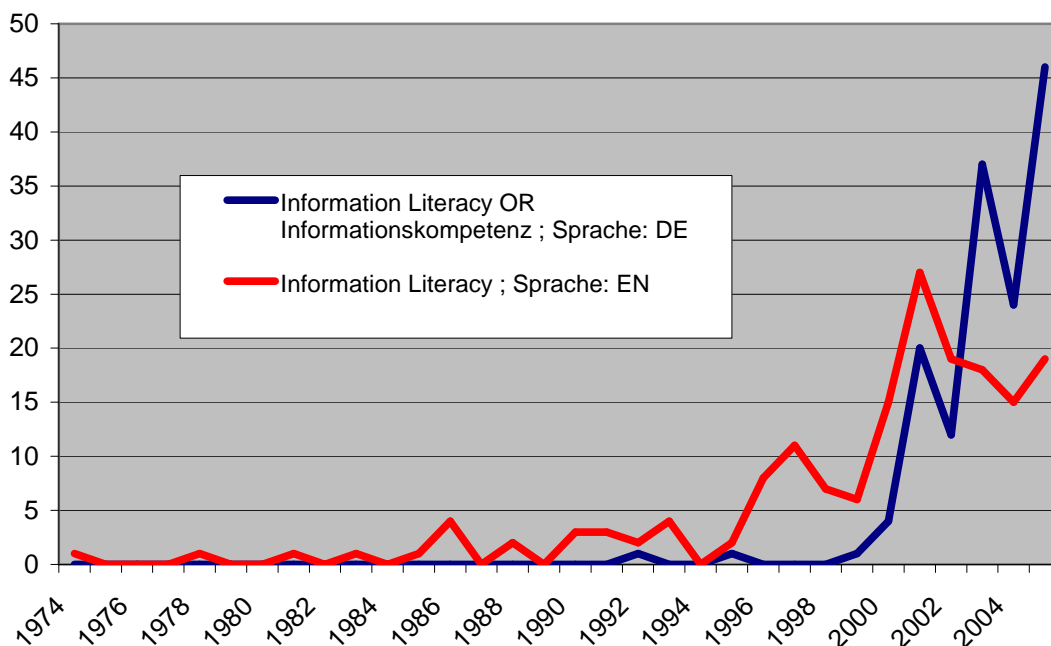


Abbildung 8: In der Datenbank INFODATA am 10.1.2006 erfasste deutsch- und englischsprachige Publikationen zum Thema "Informationskompetenz" / "Information Literacy" im chronologischen Vergleich

²⁴⁷ Alle-Felder-Suche, Suchstring: „Information Literacy“, Sprache: Englisch. Suchstring und Ergebnisse für die deutschsprachigen Publikationen zum Thema sind dieselben, wie in Abb. 3.

Die Ergebnisse dieser Datenbank-Analyse zeigen deutlich die starke Betriebsamkeit, die nach den verschiedenen offiziellen Verlautbarungen zum Thema – allen voran die SteFi-Studie – in Deutschland ausgebrochen ist. Viele Veröffentlichungen sind allerdings, wie in der Einführung dieser Arbeit bereits erwähnt, reine „Wasserstandsmeldungen“ aus einzelnen Bibliotheken.

Im anschließenden Kapitel soll analysiert werden, wo die Vor- und Nachteile, die Risiken und vor allem auch die Chancen für Bibliotheken liegen, Veranstaltungen zur Vermittlung von Informationskompetenz in ihr Dienstleistungsportfolio aufzunehmen und beständig weiterzuentwickeln.

5. Vermittlung von Informationskompetenz als Aufgabenfeld für Hochschulbibliotheken in Deutschland: Eine branchenbezogene Potenzialanalyse

5.1 Die SWOT-Analyse als Werkzeug

Die SWOT-Analyse ist ein Instrument im betriebswirtschaftlichen Controlling und dient dort strategischen Untersuchungen der Ausgangssituation vor dem Einsatz von Planungsinstrumenten.²⁴⁸

Die Methode kann zur Beurteilung von Konkurrenten innerhalb einer Wettbewerbssituation, zur Analyse einer Branche in Bezug auf eine bestimmte Marktsituation oder Neuerung, wie auch zur Bearbeitung einzelner Fragen innerhalb eines Unternehmens eingesetzt werden. Die Buchstaben des Akronymes stehen dabei für Strengths (Stärken), Weaknesses (Schwächen), Opportunities (Chancen, Möglichkeiten) und Threats (Risiken, Bedrohungen). Die SWOT-Analyse gliedert sich in eine auf unternehmensinternen Faktoren basierende Stärken-Schwächen-Analyse sowie in eine auf externe Faktoren bezogene Chancen-Risiko-Analyse. Der SWOT-Analyse liegt die Überlegung zu Grunde, dass nur Unternehmen, die ihre Stärken und Schwächen kennen und sie auf die Chancen und Risiken der Märkte abstimmen, im Wettbewerb bestehen können.²⁴⁹

Im vorliegenden Fall wird die SWOT-Analyse als branchenbezogene Potenzialanalyse dazu eingesetzt, das Bibliothekswesen, insbesondere Hochschulbibliotheken, als Wirtschaftssegment im Hinblick auf ihre Leistungs- und Wettbewerbsfähigkeit als Anbieter von Veranstaltungen zur Vermittlung von Informationskompetenz zu untersuchen. Diese bibliothekswissenschaftlich nicht unbedingt gängige Herangehensweise erscheint aufgrund der knapper werdenden Ressourcen von Bibliotheken, der damit verbundenen Notwendigkeit zur verstärkten betriebswirtschaftlichen Planung sowie zur Konzentration auf Kernkompetenzen, als auch angesichts des für die Zukunft zu erwartenden verstärkten Konkurrenzkampfs mit anderen Informationsanbietern als angemessen.

5.2 Stärken

Was sind die Kompetenzen der Bibliotheken, die diese für die Aufgabe „Vermittlung von Informationskompetenz“ prädestinieren?

²⁴⁸ vgl. ZIEGENBEIN 2002, S. 121

²⁴⁹ vgl. SPRAUL/OESER 2004, S. 174

Vorhandene Ressourcen und Infrastruktur

Bibliotheken stellen mit ihren erheblichen Informations- und Medienressourcen ein enormes Potenzial für die Bildung dar. Dadurch sind sie prädestiniert als Orte für selbstgesteuertes wie für unterstütztes Lernen.²⁵⁰ Sie befinden sich quasi im Zentrum der Informationen, stellen Medien physisch zur Verfügung oder bieten Zugriff auf digitale Informationen, die auf weltweit verteilten Datenträgern gespeichert sind. Die Vermittlung des effizienten Umgangs mit Informationen muss deshalb konsequenterweise eine zentrale Aufgabe der Bibliotheken sein.²⁵¹ Zumindest potenziell haben Bibliotheken ferner die Möglichkeit, für Einzelne oder Gruppen geeignete Räumlichkeiten zum Lernen zur Verfügung zu stellen, die zudem über die notwendige Infrastruktur – flexibel gruppierbare Möbel, Internet-Zugang, Visualisierungsmöglichkeiten (Tafel, Flip-Chart, Beamer) – verfügen.

Durch den Ausbau der vorhandenen Service-Infrastruktur können insbesondere Hochschulbibliotheken ihre Aufenthaltsqualität steigern und zu funktionalen Zentren der jeweiligen Universität oder Fachhochschule werden. Hierzu gehören z.B. PC-Arbeitsplätze mit zeitgemäßen Leistungsmerkmalen und mit den Standard-Softwareprogrammen ausgestattet, Schließfächer in ausreichender Zahl, verlängert Öffnungszeiten oder eine Cafeteria im Gebäude.

Fachliche Qualifikation des Personals

Bibliothekare sind Informationsspezialisten und besitzen methodisches Expertenwissen im Umgang mit großen Informationsmengen sowie Erfahrungen, Medien zu erfassen, zu selektieren und inhaltlich sowie formal zu erschließen. Sie sind vertraut im Umgang mit komplexen Informationssystemen und können diese effizient nutzen. Durch die Fachreferenten verfügen Universitätsbibliotheken außerdem über Expertenkenntnisse zur Lösung fachwissenschaftlicher Informationsprobleme.²⁵²

DANNENBERG plädiert dafür, vor allem die beim Bibliothekspersonal vorhandene Erfahrung an der „Schnittstelle zwischen Mensch und Datenmeer“ in den Vordergrund zu stellen und deutlich zu machen, dass Bibliothekare fähig sind, den gestiegenen Bedarf im Bereich der Informationskompetenz auszufüllen.²⁵³

Erfahrung in der Benutzerschulung

Bibliotheken sind seit über 2000 Jahren Teil des Bildungswesens, wenn auch nur an einigen Stellen in die formalen Strukturen eingebunden. Sie sind die beständigsten und flexibelsten Einrichtungen für das Lernen und Vorläufer der Universitäten.²⁵⁴ Lernen und Bildung finden

²⁵⁰ vgl. HOMANN 2000a, S. 968

²⁵¹ vgl. SCHNEIDER 2005, S. 30-31

²⁵² vgl. HOMANN 2000a, S. 968

²⁵³ vgl. DANNENBERG 2000, S. 1256

²⁵⁴ vgl. BUNDY 2005, S. 18

in einer Bibliothek zwangsläufig überall statt – neben Unterhaltung und Kommunikation.²⁵⁵ Benutzerschulungen haben zwar in deutschen Bibliotheken keine so lange Tradition wie in den USA aber die mittlerweile 30-35-jährigen Erfahrungen bilden trotz aller aufgezeigten Mängel (vgl. Kap. 4), doch eine wichtige Grundlage, auf der zeitgemäße Konzepte der Vermittlung von Informationskompetenz aufsetzen können. Die Hauptveränderung für Bibliothekare besteht dabei darin, dass sie nicht länger Pförtner des Wissens, sondern aktive Teilnehmer am Lernprozess sind.

5.3 Schwächen

Was sind interne Hemmnisse, die die Durchführung dieser Aufgabe an Bibliotheken erschweren?

Interne Strukturen nicht auf die Aufgabe ausgerichtet

Die mangelnde Kundenorientierung ist nach wie vor ein Defizit vieler Dienstleistungen, die in deutschen Bibliotheken offeriert werden. Die Bedürfnisse der Kunden sind in der Regel noch zu wenig erforscht, Veränderungen und Anpassungen brauchen oft lange. Dabei werden sich Bibliotheken in Zukunft noch stärker daran messen lassen müssen, ob ihre Aktivitäten von den Nutzern angenommen werden. Nicht mehr die Größe des Bestandes oder die Exzellenz einer Sammlung wird für Bibliotheken strategischer Erfolgsfaktor sein, sondern die Akzeptanz durch den Kunden.²⁵⁶ Insbesondere Veranstaltungen zur Vermittlung von Informationskompetenz bedürfen einer flexiblen Planung sowie Inhalte, die je nach Zielgruppe, tatsächlicher Zusammensetzung und individuellen Bedürfnissen der Teilnehmer zusammengestellt werden sollten.

Die Schulungsangebote müssen intensiv beworben werden, zum einen, um von den Kunden überhaupt wahrgenommen zu werden und zum anderen, um die Bedeutung der dort vermittelten Kenntnisse und Fähigkeiten für den weiteren Bildungsprozess zu betonen. Hierfür sind in noch stärkerem Maße Marketingmaßnahmen seitens der Bibliotheken erforderlich, für die ein Gesamtkonzept erarbeitet werden sollte.

Um Schulungsveranstaltungen eine hohe Priorität einzuräumen, muss die Bibliothek zudem u.U. ihr gesamtes Dienstleistungsportfolio überdenken und neu strukturieren. In diesem Zuge sollte über die Formulierung strategischer Ziele, z.B. in Form eines Bibliotheksentwicklungsplans, eines Bibliotheksleitbildes oder eines „Mission Statements“ nachgedacht werden.

²⁵⁵ vgl. LUX/SÜHL-STROHMENGER 2004, S. 41

²⁵⁶ vgl. LOSSAU 2005, S. 365

Fehlende Personalressourcen

Ein weiteres Problem für Bibliotheken auf dem Weg zur Teaching Library sind die notwendigen Personalkapazitäten, die für die arbeitsintensiveren Schulungsaufgaben erforderlich sind. Nicht nur die erhöhte Zahl von Veranstaltungen, auch die intensivere Vor- und Nachbereitung der Kurse erfordern zusätzliche Personalstunden, die bei der dauerhaft schlechten Haushaltssituation der öffentlichen Hand in absehbarer Zeit wohl nicht durch Neueinstellungen zu bekommen sind.

Vielmehr muss, wie oben angedeutet, eine Neubestimmung der Prioritäten vorgenommen und Personal in anderen Bereichen freigesetzt werden. Dies kann z.B. durch Automatisierung von bisher personalgebundenen Tätigkeiten wie Ausleihe und Rückgabe von Medien oder Bearbeitung von Fernleihen geschehen. Sollten die Veranstaltungen an der betreffenden Hochschule als fester Bestandteil der Curricula verpflichtend für die Studierenden zumindest der neuen Bachelor-Studiengänge werden, ist die Bibliothek jedoch mit einem erheblichen Kapazitätsproblem konfrontiert, das wohl nur durch eine Kombination von Präsenzveranstaltungen mit EDV-gestützten Selbstlerneinheiten oder Multiplikatorenschulungen zu lösen sein wird.

Mangelnde pädagogisch-didaktische Kompetenz der Mitarbeiter

Viele Bibliothekare reagieren nicht nur deshalb verhalten, wenn sie mit der Idee einer Teaching Library konfrontiert werden, weil die notwendigen Personalressourcen fehlen, sondern auch, weil bei den zuständigen Mitarbeitern oft die dafür erforderlichen pädagogischen Fähigkeiten nicht vorhanden sind.²⁵⁷ Oder, wie LANKENAU formuliert: „Bevor Bibliothekare zu teaching librarians werden, müssen sie zu learning librarians werden“ [Hervorh. in anderer Form im Orig., Anm. D. Verf.].²⁵⁸

Damit Hochschulbibliotheken den Erwartungen einer verstärkten Beteiligung an Lehr- und Lernprozessen gerecht werden können, bedarf es einer fundierten pädagogisch-didaktischen Qualifizierung und Fortbildung des Bibliothekspersonals. Dazu gehören neben den Grundlagen des Lehrens und Lernens, die Planung und Analyse des Unterrichts, der Einsatz aktivierender Lehr-Lern-Methoden, Präsentationstraining, ein angemessener Medieneinsatz, die Grundlagen der Kommunikation sowie ein kontinuierlicher kollegialer Austausch und eine fortlaufende Evaluation der Veranstaltungen.²⁵⁹ ROCKENBACH weist darauf hin, dass eine der wichtigsten Aufgaben des Schulungspersonals ist, zunächst ein Problembewusstsein über die vorhandenen Kenntnislücken bei den Kursteilnehmern zu schaffen.²⁶⁰ Auch und besonders dieser Punkt bedarf einer speziellen Qualifikation, die auch psychologische Elemente enthalten sollte.

²⁵⁷ vgl. SCHNEIDER 2005, S. 30

²⁵⁸ LANKENAU 2002, S. 429

²⁵⁹ vgl. LUX/SÜHL-STROHMENGER 2004, S. 46 u. SÜHL-STROHMENGER 2003, S. 324-325

²⁶⁰ vgl. ROCKENBACH 2003, S. 35

5.4 Chancen und Möglichkeiten

Welche äußeren Faktoren begünstigen momentan die Integration der Aufgabe „Vermittlung von Informationskompetenz“ in das bibliothekarische Dienstleistungsportfolio?

Aktuelle Bildungsdiskussion

Der Zeitpunkt Veranstaltungen zur Vermittlung von Informationskompetenz zu integrieren ist momentan vor allem deshalb günstig, weil die Bildung nach langer Zeit wieder in den Mittelpunkt des öffentlichen Interesses gerückt ist. Noch vor wenigen Jahren hatte der im Deutschland des 19. Jh. entstandenen Bildungsbegriff hierzulande keinen guten Ruf und insbesondere die als „spießig“ und „knöchern“ dargestellten Figuren des Bildungsphilisters und des Bildungsbürgers ordnete man gern den scheinbar „toten“ Sammlungen verstaubter Bibliotheken zu.²⁶¹ Das neu entstandene Interesse ist in erster Linie auf die PISA-Studie und die darin aufgedeckten Missstände im Schulbereich zurückzuführen. Die SteFi-Studie und andere Untersuchungen haben vergleichbare Defizite für die Hochschulen aufgezeigt und die Bibliotheken als Institutionen identifiziert, die hier Abhilfe schaffen können und sollen.

Bologna-Prozess

Die europaweite Umstellung der Studiengänge auf die konsekutive Bachelor-Master-Struktur an den Hochschulen im Rahmen des Bologna-Prozesses schafft für die Bibliotheken eine Situation für die Integration eigener Veranstaltungen in die Curricula, wie sie günstiger wohl nicht noch einmal sein wird.

Durch die deutlich bessere Vergleichbarkeit der Studienangebote wird die Konkurrenz der Hochschulen bei bestimmten Studiengängen zunehmen, weshalb auch die Rahmenbedingungen des Studiums vor Ort wichtiger werden und die Serviceangebote der zentralen Einrichtungen, wie Bibliotheken, zur Bewertung der Angebote und für Hochschulrankings Berücksichtigung finden werden.

Weiter wachsende Informationsflut, unübersichtliches Angebot an Informationsmitteln

Die weiter zunehmende Informationsflut und die verwirrende Anzahl von Informationsmitteln werden auch in Zukunft Schulungsbedarf erzeugen und eröffnen Bibliotheken zudem ein weiteres Arbeitsfeld: Die Erstellung strukturierter Sammlungen von Informationsmitteln, die unter einer einheitlichen Oberfläche den Zugriff auf eine Vielzahl hochwertiger Informationsressourcen ermöglichen.

²⁶¹ vgl. STEIERWALD 2005, S. 150

5.5 Risiken und Bedrohungen

Was sind externe Faktoren, die eine Übernahme von Angeboten zur Vermittlung von Informationskompetenz als bibliothekarische Kernaufgabe weniger günstig erscheinen lassen? Wo liegen mutmaßliche Risiken für Bibliotheken?

Unzureichende Wahrnehmung von Bibliotheken durch Politik und Öffentlichkeit

Die Wahrnehmung von Bibliotheken innerhalb der Hochschule und in der Öffentlichkeit überhaupt, die im letzten Abschnitt unter „Chancen“ behandelt wurde, kann ebenso als Bedrohung und Hindernis der Aufgabe „Vermittlung von Informationskompetenz“ betrachtet werden. Bisher war diese Wahrnehmung unzureichend ausgeprägt; die gesellschaftliche Anerkennung von Bibliotheken durch Politik, Öffentlichkeit und Wirtschaft gering. Es mangelt an politischem Bewusstsein hinsichtlich der Funktionen von Bibliotheken und an Vertrauen in die Leistungsfähigkeit des deutschen Bibliothekswesens seitens der Politik. Spätestens nach PISA 2000 hätte man mit einem nationalen „Marshallplan“ zur Förderung von Bibliothekseinrichtungen in Schulen und Kommunen reagieren müssen, um der Bildungsmisere entgegenzuwirken, so SEEFELDT.²⁶²

Die Außenwahrnehmung von Bibliotheken als Anbieter von Schulungen ist nach wie vor unzureichend ausgeprägt, wofür einerseits das – sich mancherorts wandelnde – Image von Bibliotheken und andererseits das verbesserungswürdige Marketing verantwortlich sind.

Mangelndes Problembewusstsein bei Hochschullehrern und Studierenden

Die Ergebnisse der SteFi-Studie haben gezeigt, dass sowohl Studierende wie Hochschullehrer vielfach den eigenen Schulungsbedarf nicht erkennen und sich mit aus Internet-Suchmaschinen gewonnenen Informationen gut versorgt sehen. Dazu kommt, dass Informationskompetenz mit neuen fachlichen Inhalten und interdisziplinären Aspekten um die Zeitressourcen der Studierenden konkurriert, die durch die verschulten und gestrafften konsekutiven Studiengänge knapper geworden sind.²⁶³ Wenn also bibliothekarische Schulungsangebote nicht verpflichtend in die Curricula integriert werden, müssen Hochschulbibliotheken stärkere Anreize schaffen, damit v.a. Studenten daran interessiert sind, die Lernangebote freiwillig wahrzunehmen.

Ein weiteres Problem liegt in der Haltung der Hochschullehrenden, die den Absichten der Bibliothek, in verstärkten Umfang auch Lehrveranstaltungen durchzuführen, nicht immer sonderlich zustimmend gegenüber stehen, da sie die Lehre als eigene Domäne betrachten.²⁶⁴ Auf der anderen Seite hat wiederum die SteFi-Studie verdeutlicht, dass Hochschulleh-

²⁶² vgl. SEEFELDT 2005, S. 13-14

²⁶³ vgl. LAZARUS 2002, S. 32

²⁶⁴ vgl. LUX/SÜHL-STROHMENGER 2004, S. 115

rende sich nicht in der Pflicht sehen, ihren Studierenden einen professionelleren Umgang mit Fachinformationen zu vermitteln. Wer aber soll es dann tun?

Konkurrenz durch andere Berufsgruppen und Dienstleister

„Wer soll denn Informationskompetenz vermitteln? [...] Wer wenn nicht wir?“, fragt DANNENBERG, um daran warnend anzuschließen: „Wir sollten uns aber beeilen, ehe andere Berufsgruppen unser Feld für sich belegen.“²⁶⁵

Bibliothekare sind zwar für diese Aufgabe prädestiniert aber auch andere Berufsgruppen oder Einrichtungen können das bestehende Vakuum der Lehre im fachgerechten Umgang mit Informationsressourcen füllen. Dazu gehören Pädagogen und Didaktiker, Informatiker, Medienspezialisten oder Weiterbildungseinrichtungen, wie Volkshochschulen und private Institute. Bibliotheken sollten sich also bei der Suche nach Vorbildern nicht nur an ihresgleichen orientieren, sondern wachsamem Blickes die Entwicklung in anderen Bereichen verfolgen.

Zur Konkurrenz zählt aber auch das Internet als omnipräsente Informationsmaschine. Anregungen können sich Bibliotheken bei Internet-Dienstleistern wie Google oder eBay holen, die u.a. deshalb so erfolgreich sind, weil sie das Kundenverhalten genau einschätzen und die Angebote zielgenau auf die Bedürfnisse ihrer Kunden abstimmen. Von der Konkurrenz zu lernen, kann also für Bibliotheken auch heißen, von Suchmaschinen zu lernen. So beruht die Übernahme einer einzeiligen Suchmaske in inzwischen viele Bibliothekskataloge auf Erkenntnissen von Suchmaschinenbetreibern, die erkannt haben, dass 99 % der Benutzer ihre Suchanfragen am liebsten in solch eine „Searchbox“ eingeben.²⁶⁶

Zunehmende Dislozierung der Informationsressourcen

Durch die Digitalisierung von Medien und die weltweite Vernetzung reduziert sich die Abhängigkeit Informationssuchender von lokalen Bibliotheken. Deren bisherige Hauptfunktion, Bücher zu erwerben und ihren Kunden vor Ort bereitzustellen, verliert zunehmend an Bedeutung.²⁶⁷ Die Gefahr, der entgegengewirkt werden muss, ist, dass durch die raum-zeitliche Emanzipation in der Informationsbeschaffung die Bedeutung von Bibliotheken als lokaler Nexus für Wissen und Bildung schwindet. Hier sind die Bibliotheken gefordert, ihre Stärken, wie etwa der Hybridcharakter ihrer Medienkollektion oder die Möglichkeit, fachliche Hilfe in Rahmen eines persönlichen Gesprächs in Anspruch nehmen zu können, weiter zu verbessern. Ferner sollten Lernorte mit entspannter und angenehmer Lernatmosphäre geschaffen werden, die Aufenthaltsqualität bieten und die Benutzer gerne aufsuchen.

²⁶⁵ DANNENBERG 2000, S. 1256

²⁶⁶ LOSSAU 2005, S. 366-367 u. 370

²⁶⁷ vgl. HOMANN 2000a, S. 968

5.6 Abschließende Bewertung

Mit ihren erheblichen Medienressourcen und den Bibliothekaren als Informationsspezialisten mit Erfahrungen in Benutzerschulungen stellen Bibliotheken ein enormes Potenzial für Bildung dar. Allerdings müssen die internen Strukturen an die neuen Aufgaben in der Lehre angepasst werden. Insbesondere müssen die knappen Personalressourcen gezielt eingesetzt und die Mitarbeiter in Inhalt, Technik und Didaktik geschult und kontinuierlich weitergebildet werden.

Durch die momentan günstigen Rahmenbedingungen bietet sich den Bibliotheken die seltene Möglichkeit, sich innerhalb der Hochschule aber auch in der gesamten Öffentlichkeit stärker als bisher ins Bewusstsein und ins Gespräch zu bringen. Mit der Vermittlung von Informationskompetenz können die Bibliotheken eine neue Aufgabe als Teaching Library für sich definieren, mit der sie wirksam gegenüber immer wieder aufkommenden Rufen argumentieren können, sie seien überflüssig und überholt. Sie können eine Neupositionierung innerhalb einer sich wandelnden Bildungslandschaft vornehmen und eine weitere Legitimation ihres Handelns gegenüber ihren Unterhaltsträgern bieten. Die Chance zu einer nachhaltigen Verbesserung des Bildungssystems beizutragen ist da, sie muss durch die Bibliotheken nur genutzt werden. Und sie muss bald und entschlossen genutzt werden, damit sich nicht andere Berufsgruppen und Einrichtungen der Aufgabe annehmen.

Die folgende Untersuchung soll, nebst der vorangestellten Erläuterung ihrer methodischen Konzeption, einen Beitrag zur Standortbestimmung der Hochschulbibliotheken in Nordrhein-Westfalen auf ihrem Weg zur Teaching Library leisten.

6. Methodisches Vorgehen im Rahmen der empirischen Untersuchung

Der Status quo zur Vermittlung von Informationskompetenz an Hochschulbibliotheken in Nordrhein-Westfalen wird anhand von 16 Bibliothekswebsites untersucht. Im Folgenden werden die Wahl des Untersuchungsgegenstands, das Verfahren sowie die zugrundegelegten Bewertungskriterien erläutert.

6.1 Der Untersuchungsgegenstand: Internetauftritte von Hochschulbibliotheken

Für die Untersuchung wurden insgesamt 16 Websites nordrhein-westfälischer Hoch- und Fachhochschulbibliotheken herangezogen. Dazu gehören die Internetauftritte der Bibliotheken aller zwölf staatlichen Hochschulen – ohne die Fernuniversität Hagen und die Deutsche Sporthochschule Köln. Zusätzlich wurden die Websites der Bibliotheken der vier nach Studierendenzahlen im Wintersemester 2004/2005 größten Fachhochschulen im Bundesland – Köln (mit den Abteilungen Köln und Gummersbach), Niederrhein (mit den Abteilungen Krefeld und Mönchengladbach), Münster (mit den Abteilungen Münster und Steinfurt) sowie Dortmund – ausgewählt.²⁶⁸

Die Untersuchung der Bibliothekswebsites gliedert sich in zwei Teile. Analysiert wird zum einen die allgemeine Benutzerfreundlichkeit der Internet-Auftritte auf Basis von Usability-Kriterien, die einschlägiger Literatur entnommen und im Hinblick auf den Untersuchungsgegenstand angepasst wurden. Zum anderen werden, auf Grundlage der Darstellung im Internet, Konzept und Organisation von Lernangeboten der betreffenden Bibliotheken einer kritischen Analyse unterzogen. Dies geschieht auf der Basis auf den bisher in dieser Arbeit getroffenen Aussagen. Ergänzend zu den Angaben auf der Website wurden im Rahmen einer E-Mail-Befragung weitere Informationen zum Veranstaltungsangebot erhoben.

6.1.1 Funktion und Stellenwert der Websites von Bibliotheken

Die eigene Website erfüllt für Bibliotheken im Wesentlichen zwei Funktionen: Sie bietet die Möglichkeit zur Vermittlung lokaler Serviceleistungen an eine breite Öffentlichkeit und stellt eine Plattform für elektronische Dienste dar.

Um Resonanz auf ihre Lernangebote zu erhalten, ist es notwendig und wichtig für Bibliotheken, an geeigneten Stellen rechtzeitig auf die Veranstaltungen hinzuweisen und die Angebote zu bewerben. Dazu bieten sich, neben anderen Formen, auch Websites als Werbeträger an. Online-Werbemittel unterscheiden sich von klassischen Werbemitteln dahingehend, dass die im Rahmen der Informationsübertragung zu überbrückende räumliche Distanz global sein

²⁶⁸ vgl. Ministerium für Innovation, Wissenschaft, Forschung und Technologie des Landes Nordrhein-Westfalen: <http://www.mwf.nrw.de/Hochschulen_in_NRW/StatistikUndPlanung/Studierende.pdf> [Zugriff am 2.12.2005]

kann und die Kommunikation zwischen Sender und Empfänger interaktiv und in Echtzeit erfolgen kann. Ferner wird Online-Werbung eine sehr große Reichweite bei gleichzeitig hoher Zielgenauigkeit zugesprochen.²⁶⁹ Weitere zentrale Eigenschaften von Werbeformen im WWW sind Multimedialität (Einbindung von visuellen, Audio- und audiovisuellen Elementen), Hypertextualität (Verknüpfung von Text und Multimedia-Elementen mittels Hyperlinks) und die Möglichkeit zur schnellen Aktualisierung. Diese Eigenschaften machen den Internetauftritt zum i.d.R. wichtigsten Medium für die Außendarstellung von Hochschulbibliotheken.

Die Entscheidung für den Untersuchungsgegenstand im Hinblick auf die Beantwortung der Forschungsfragen dieser Arbeit fußt somit auf der folgenden Hypothesenkette:

Hypothese 1: Die Internetpräsenz ist mittlerweile das wichtigste Medium zur Außendarstellung von Hochschulbibliotheken.

Hypothese 2: Bedeutende Dienstleistungen und Termine von Hochschulbibliotheken werden über die Website publik gemacht.

Hypothese 3: Angebote zur Vermittlung von Informationskompetenz stellen bedeutende Dienstleistungen und Termine von Hochschulbibliotheken dar.

Zu beachten ist – wie wiederholt schon für andere Werbeformen belegt –, dass die Werbeform Website als Signal für hohe Produkt- bzw. Dienstleistungsqualität fungieren kann. D.h., ein professionell gestalteter Internetauftritt kann bei den Website-Besuchern auch eine hohe Professionalität bei den angebotenen Dienstleistungen der Bibliothek implizieren. Andersherum kann eine Website mit uneinheitlichem Design und mangelhafter Aktualität Besucher an der Vertrauenswürdigkeit der Angebote zweifeln lassen.²⁷⁰

Auf Grundlage dieser Aussagen lassen sich die Benutzerfreundlichkeit der Websites und die Angaben zu den Veranstaltungsangeboten nur schwerlich von einander trennen.

6.1.2 Die heuristische Evaluation als Technik für die Untersuchung von Websites

Um ihre Produkte den Nutzerbedürfnissen und -wünschen anzupassen, wurden in der Software-Industrie bereits in den achtziger Jahren Techniken und Methoden des „Usability Engineerings“²⁷¹ entwickelt, die jedoch langwierig und kostenintensiv waren. Da die Evaluation der Benutzerfreundlichkeit ihrer Produkte und Dienstleistungen aber auch für kleinere Firmen wichtig ist, die über keinen großen Finanzrahmen verfügen, entwickelte Konrad Nielsen mit seinem „Discount Usability Engineering Approach“ eine kostengünstigere und schneller zu

²⁶⁹ vgl. BAMBAUER 2003, S. 43

²⁷⁰ vgl. BAMBAUER 2002, S. 51 u. SCHULZ 2002, S. 225

²⁷¹ „Usability“ soll in diesem Zusammenhang als Benutzerfreundlichkeit verstanden werden.

realisierende Methode, die auch auf Websites anwendbar ist. Obwohl dieser Ansatz nicht mit streng wissenschaftlichen Methoden vergleichbar ist und keine statistisch signifikanten Aussagen zulässt, bietet er aufgrund seiner Einfachheit doch den großen Vorteil der Praxistauglichkeit.²⁷²

Nielsens Methodik basiert u.a. auf der Evaluation anhand von Heuristiken, die für die Website-Untersuchung im vorliegenden Fall zum Einsatz kommt. Die heuristische Evaluation ist eine Inspektionsmethode, die nicht von Test-Personen, sondern von Experten durchgeführt wird, die eine Zusammenstellung bewährter Usability-Kriterien auf die zu untersuchende Website anwenden.²⁷³ Für die Evaluation zur Benutzerfreundlichkeit der im Internet präsentierten bibliothekarischen Angebote zur Vermittlung von Informationskompetenz wurden die „Ten Usability Heuristics“ von Jakob NIELSEN²⁷⁴ als Grundlage für einen Kriterienkatalog herangezogen und im Hinblick auf den Untersuchungsgegenstand angepasst und verändert.

6.2 Kriterien für eine benutzerfreundliche Website-Gestaltung

Hinsichtlich der technischen Erfordernisse sollte vor allem auf eine durchgehende Erreichbarkeit der Website sowie eine intuitive Bedienbarkeit, auch für unerfahrene Benutzer, Wert gelegt werden.²⁷⁵ Ferner sollte die Darstellung mit den gängigen Browsern ohne Einschränkung möglich sein.

Ein wesentliches Ergebnis der SteFi-Studie ist, dass die überwiegende Mehrheit der Studierenden Probleme und Hemmnisse zur effektiveren Nutzung elektronischer Informationsquellen v.a. in einem unübersichtlichen, unstrukturierten Gesamtangebot sehen.²⁷⁶ Auch eine sorgfältig gepflegte Bibliothekswebsite ist für die Studierenden nur ein weiterer Teil einer vielschichtigen und fragmentierten digitalen Informations- und Lernumgebung. In vielen Fällen reduziert sich die Aufmerksamkeit der Nutzer auf Online-Katalog und Benutzerkonto; weitere Angebote werden nur selten wahrgenommen.²⁷⁷

Umso wichtiger ist deshalb eine Website mit einer klaren, übersichtlichen Struktur und einer konsistenten Navigation. Die Eingangsseite sollte leicht überschaubar sein und die für Nutzer attraktiven Informationen und Dienstleistungen herausstellen. Weniger bedeutsame Inhalte

²⁷² vgl. NIELSEN 1994a

²⁷³ In Deutschland hat sich Prof. Ursula Schmitz von der Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg, Department Information, intensiv mit der Anwendung von Usability Kriterien auf Internetauftritte von Bibliotheken beschäftigt (s. <<http://www.bui.fh-hamburg.de/pers/ursula.schulz/webusability/heuristiken.html>> [Zugriff am 17.11.2005]).

²⁷⁴ vgl. NIELSEN 1994b

²⁷⁵ vgl. LOSSAU 2005, S. 365

²⁷⁶ KLATT et al 2001, S. 30

²⁷⁷ vgl. LAZARUS 2002, S. 42

sollten dagegen auf einer tieferen Ebene angesiedelt sein.²⁷⁸ Auf eine tiefe Navigation mit zu vielen Hierarchieebenen sollte zugunsten der Übersichtlichkeit verzichtet werden²⁷⁹, eine Hierarchieebene sollte minimal vier und maximal neun Elemente enthalten.²⁸⁰

Von hoher Bedeutung für den Website-Besucher ist, stets zu wissen, wo er sich befindet. Zum einen sollte daher immer deutlich sein, dass sich der User noch innerhalb des Angebots der Bibliothek befindet. Den Wiedererkennungswert können eine einheitliche Farb- und Schriftwahl sowie grafische Gestaltungselemente wie das Logo der Bibliothek wesentlich steigern. Umgekehrt sollte auf grelle Farben, Hintergrundbilder, animierte Grafiken oder Textticker, die User irritieren und ablenken, beim Websitedesign verzichtet werden. Auch das Anzeigen externer Websites im selben Browserfenster oder sogar im Frame der Bibliothekswebsite verwirrt den Besucher, der oft gar nicht merkt, dass er den Internetauftritt der Bibliothek verlassen hat.²⁸¹

Zum anderen muss dem User mit einem Blick klar sein, an welcher Stelle er sich innerhalb der Website befindet. Dies kann durch das Hervorheben der aktuellen Position innerhalb der Navigation („Highlighting“) oder die Angabe der verlinkten Oberkategorien der aktuellen Seite als Pfad („Breadcrumbs“) sehr gut erreicht werden.²⁸²

Die Elemente der globalen Navigation sollten auf jeder Unterseite des Internetauftritts stringent an derselben Stelle platziert werden. Von jeder Seite des Internetauftritts aus muss eine Verlinkung zur Startseite bestehen. Idealerweise bettet man diesen Link in das Logo der Bibliothek, das in der linken oberen Ecke der Seite eingefügt wird. Das Hauptnavigationsmenü sollte in Leistenform am linken Rand der Website angeordnet werden. Um schnell zu einer anderen Stelle des Internetangebots zu gelangen, sollten zusätzliche Navigationshilfen wie Site Map (Verzeichnisbaum), Suchfunktion und Index („A-Z“) angeboten werden. Diese Orientierungselemente sollten sich am oberen Bildrand befinden.²⁸³

Informationen internetgerecht aufbereiten heißt, Texte zu erstellen, die kurz, prägnant und schnell erfassbar sind. Kein Text sollte so lang sein, dass User beim Lesen mehr als zweimal scrollen müssen. Weiterführende Informationen können dabei über Hyperlinks implementiert werden. Da Texte zu 80 % nur auf relevante Informationen hin überflogen und nicht wirklich gelesen werden, kommt zudem prägnant formulierten Überschriften und Gliederungspunkten

²⁷⁸ vgl. HUTZLER 2002, S. 1354-1355

²⁷⁹ vgl. SCHULZ 2002, S. 228

²⁸⁰ vgl. DILTNEY (<http://www.webdesign-referenz.de/designtheorie_site-strukturen.shtml#3.4.3.4> [Zugriff am 7.12.2005])

²⁸¹ vgl. SCHULZ 2002, S. 225-229 u. THISSEN 2002, S. 1349

²⁸² vgl. GÖHNER 2005, S. 234

²⁸³ vgl. GÖHNER 2005, S. 234; HUTZLER 2002, S. 1354-1355 u. THISSEN 2002, S. 1348

eine hohe Bedeutung zu.²⁸⁴ Längere Texte werden zum Lesen vielfach ausgedruckt und sollten deshalb im druckfreundlichen PDF-Format angeboten werden.²⁸⁵

Animationen, Töne und Filme sollten nur sehr selten und dann gezielt eingesetzt werden, um die Website nicht zu überfrachten.²⁸⁶ Als Visualisierung von Informationen, können Grafiken zum besseren und schnelleren Verständnis von Sachverhalten beitragen. Auch diese Multimedia-Elemente sollten jedoch überlegt und außerdem in der optimalen Auflösung verwendet werden, um unnötige Ladezeiten und eine Reizüberflutung der Rezipienten zu vermeiden.

Die erfolgreiche Präsentation bibliothekarischer Informationsangebote im Internet, insbesondere von Veranstaltungsankündigungen, ist wesentlich abhängig von der Aktualität der Inhalte, da veraltete Webseiten für den Besucher rasch an Attraktivität verlieren. Ein hoher inhaltlicher Standard bedingt daher eine ständige Pflege und Aktualisierung des Angebots.²⁸⁷ Auf jeder einzelnen Seite des Internetauftritts sollten der Bearbeitungsstand sowie der zuständige Bearbeiter vermerkt sein.

Benutzer sollten außerdem die Möglichkeit haben, aktuelle Informationen zu erhalten, ohne innerhalb des Internetangebots die betreffenden Webseiten separat aufrufen zu müssen. Dies kann in Form von regelmäßig oder bedarfsweise versendeten E-Mail-Newslettern oder durch einen RSS-Feed²⁸⁸ erfolgen.

Darüber hinaus sollte stets ein Ansprechpartner für inhaltliche Rückfragen zu den einzelnen präsentierten Dienstleistungsangeboten der Bibliothek angegeben sein. Oftmals sind bei Internetauftritten nur anonyme E-Mail-Adressen, wie „info@bibliothek.de“, angegeben, bei denen die Zuständigkeiten für Außenstehende nicht transparent sind.²⁸⁹ Um Feedback zur fortwährenden Verbesserung des Internetangebots zu sammeln und um für Veranstaltungsangebote eine Online-Anmeldung zu ermöglichen, bietet sich zusätzlich der Einsatz von Web-Formularen an.

Viele Bibliotheken erzeugen in ihrem Internetauftritt Distanz zwischen sich und ihren Nutzern, da die Texte abstrakt geschrieben sind und die Websitebesucher nicht persönlich angesprochen werden.²⁹⁰ Der Webauftritt sollte vielmehr die Neugier der Besucher sowie insgesamt positive Emotionen wecken und so die Verweildauer erhöhen und die User zu einem erneuten Besuch der Website bzw. der (realen) Bibliothek animieren.²⁹¹

²⁸⁴ vgl. HUTZLER 2002, S. 1355-1356 u. SCHULZ 2002, S. 226

²⁸⁵ vgl. HOMANN 2002b, S. 1355 u. THISSEN 2002, S. 1349

²⁸⁶ vgl. THISSEN 2002, S. 1349

²⁸⁷ vgl. HOMANN 2002b 1333-1334 u. HUTZLER 2002, S. 1357

²⁸⁸ RSS ist die Abkürzung für „Really Simple Syndication“ und stellt eine Technologie dar, mit der sich Internet-Benutzer über neue Meldungen auf einer Website informieren können. Dabei werden die Inhalte zentral und automatisch auf die Endgeräte der Abonnenten geladen und können dort verwaltet und archiviert werden. RSS-Feeds sind nicht auf reine Text-Inhalte beschränkt, sondern werden auch für andere Medien-Formate (Ton, Video) verwendet. Vgl. dazu Wikipedia: <<http://de.wikipedia.org/wiki/RSS-Feed>> [Zugriff am 24.11.2005].

²⁸⁹ vgl. SCHULZ 2002, S. 225

²⁹⁰ vgl. SCHULZ 2002, S. 225 u. THISSEN 2002, S. 1347

²⁹¹ vgl. BAMBAUER 2003, S. 34 u. THISSEN 2002, S. 1346

LOSSAU fordert darüber hinaus, dass die Internetauftritte von Wissenschaftlichen Bibliotheken die „Garantie“ für ein Erfolgserlebnis bieten sollen.²⁹² Dies bedeutet in erster Linie, dass der User möglichst schnell das findet, was er sucht.

Um die Nutzung der Website auch Menschen mit Behinderung zu ermöglichen, sollte auf eine barrierefreie Gestaltung Wert gelegt werden. Insbesondere sollten für Nicht-Text-Elemente, wie Bilder, Plug-In-Dateien oder Flash-Filme, Text-Äquivalente bereitgestellt werden. Hörbehinderte können so den Inhalt von Audio-Dateien als Text lesen; Sehbehinderte können beispielsweise Navigationsbuttons trotzdem verstehen und benutzen, da ihnen der Text mittels einer entsprechenden PC-Ausstattung vorgelesen werden kann. Ferner sollte z.B. berücksichtigt werden, dass 10 % der männlichen Bevölkerung unter einer Rot-Grün-Schwäche leiden. Diese Farbkombination sowie schwache Kontraste zwischen Vorder- und Hintergrund sollten deshalb vermieden werden.²⁹³ Da für das Kriterium Barrierefreiheit insgesamt eine aufwendige Analyse des Seitenquelltextes vorgenommen werden müsste, wurde es in der folgenden Untersuchung nicht berücksichtigt.

6.3 Konzeptionelle und organisatorische Kriterien für Lernangebote von Bibliotheken

Grundlegend, nicht nur für die Darstellung von Lernangeboten, sondern für die Gestaltung des gesamten im Internet präsentierten Dienstleistungsprofils einer Bibliothek, ist die Festlegung, welches Klientel damit in erster Linie erreicht werden soll. Die zur Verfügung gestellten Informationen sollten adressatenbezogen aufbereitet sein und die Zielgruppen konkret ansprechen.²⁹⁴ Wie im bisherigen Verlauf der Arbeit geschildert, ist ein wesentliches Merkmal herkömmlicher Angebote zur Benutzerschulung, die Ausrichtung an Objekten, wie Datenbanken, Bibliographien oder Bibliothekskatalogen. Die Lehrangebote einer Teaching Library sollten sich jedoch stark an den verschiedenen Zielgruppen orientieren, also subjektorientiert sein.

Hauptzielgruppe von Hochschulbibliotheken sind ohne jede Frage die Studierenden der eigenen Hochschule. Dies sollte zum einen bei der Ausgestaltung des Angebots bedacht werden. So sollten die Veranstaltungen auf die Fakultäten und Studiengänge der Hochschule ausgerichtet sein und zusätzlich noch nach Abschnitten der akademischen Ausbildung wie Propädeutikum, Grundstudium, Hauptstudium, Promotionsvorbereitung oder Schwierigkeitsgraden untergliedert sein. Die in dieser Form differenzierten Veranstaltungen sollten eigen-

²⁹² vgl. LOSSAU 2005, S. 365.

²⁹³ vgl. DILTHEY (<http://www.webdesign-referenz.de/designtheorie_usability.shtml#3.6.6> [Zugriff am 7.12.2005]), Punkt 3.4.3.4

²⁹⁴ vgl. HOMANN 2002b, S. 1327-1330

ständig sein aber aufeinander aufbauen (hierarchische Modularisierung). Diese Struktur sollte auf der Website erkennbar sein.

Zum anderen sollte die Hauptzielgruppe auch im Hinblick auf Gestaltung und Betextung der Seiten zu Informationskompetenz-Angeboten berücksichtigt werden.²⁹⁵ Studierende sind in der Regel zwischen 20 und 30 Jahre alt und mit dem Internet als Medium vertraut. Die Sprache sollte deshalb flott und modern aber trotzdem verständlich sein. Eine informationstechnische Bevormundung durch langatmige Erklärungen allgemeinen Internetvokabulars sollte vermieden werden. Da der Fachjargon für viele Besucher unverständlich ist, sollten zudem möglichst keine Abkürzungen oder bibliothekarische Fachtermini verwendet werden; zumindest sollten diese aber kurz erklärt werden.²⁹⁶ Als sprachliches Mittel, um User direkt anzusprechen, eignet sich nach Ansicht des Verfassers das aus der Bewerbungspraxis bekannte „Schlüssel-Schloss-Prinzip“. Das „Schloss“ ist hierbei ein in einer Frage formuliertes persönliches Defizit, das der Website-Besucher möglicherweise beheben möchte: „Sie suchen Literatur für das Fach Geographie und wissen nicht wie und wo?“ Die Bibliothek liefert den passenden „Schlüssel“: „Unser Kurs ‚Literatursuche für Geographen und Geowissenschaftler‘ macht Sie mit den wichtigsten Recherchewerkzeugen des Faches vertraut.“

Insbesondere bei Studierenden der neuen konsekutiven Studiengänge ist ferner davon auszugehen, dass sie einen dichten Stundenplan, eine hohe Arbeitsbelastung und infolgedessen wenig Zeit haben. Die Informationen sollten deshalb möglichst komprimiert aber eingängig dargestellt werden. Für ein tiefer gehendes Informationsbedürfnis bietet es sich an, eine zusätzliche Version zum Ausdrucken bereitzustellen.

Neben der angesprochenen Zielgruppe sollte die Darstellung des jeweiligen Lernangebots weitere grundlegende Informationen enthalten. Dazu gehören neben Inhalt, Termin(en), Dauer und Ort v.a. die Lernziele der Veranstaltung. Falls zu diesen Punkten im Online-Vorlesungsverzeichnis der Hochschule informiert wird, sollte zumindest ein Link an der betreffenden Stelle der Bibliotheks-Website platziert werden.

Potenzielle Teilnehmer wird interessieren, welche Rolle sie in dem Kurs einnehmen sollen (ob als Zuhörer oder aktiv Beteiligte) und ob das Gelernte unmittelbar praktisch nachvollzogen werden kann. Für die Studierenden ist ferner relevant, ob es sich um Pflicht-, Wahlpflicht- oder freiwillige Veranstaltungen handelt und ob bzw. in welcher Form ein Leistungsnachweis erbracht werden muss (curriculare Einbindung). Aus Sicht einer Bibliothek die sich dauerhaft in der Lehre etablieren will, sind solche regelmäßig stattfindenden Veranstaltungen, die fest in das Dienstleistungsportfolio der Bibliothek integriert sind, in einer adäquaten Anzahl von Studienangeboten zu verankern.

²⁹⁵ Zur Bedeutung zielgruppenspezifischer Ansprache vgl. BAMBAUER 2003, S. 28 u. THISSEN 2002, S. 1344.

²⁹⁶ vgl. HUTZLER 2002, S. 1356

Wünschenswert sind außerdem Angaben zum Seminarleiter sowie dessen Lehrerfahrung und pädagogischer Qualifikation. Lehrpersonen können neben Diplomkräften und Fachreferenten auch externe Dozenten sein, ebenso ist ein Einsatz mehrerer Lehrpersonen in einem Kurs möglich. Von Interesse ist ferner, ob und inwieweit eine Zusammenarbeit mit anderen Einrichtungen stattfindet. Hochschulintern ist eine Kooperation mit Rechen- bzw. Medienzentrum oder der Hochschuldidaktik denkbar; potenzielle externe Kooperationspartner sind Öffentliche Bibliotheken, Schulen oder Weiterbildungseinrichtungen.

Zur Flexibilisierung des Lernens, zur Unterstützung, Vor- und Nachbereitung von Präsenzveranstaltungen sowie zur Entlastung des Personals gewinnen Selbstlern-Angebote, die über das Internet bereitgestellt werden, zunehmend an Bedeutung. Internetgerecht aufbereitete Basisinformationen sowie Merkblätter zum Ausdrucken können die „Erstversorgung“ übernehmen. Um dezidierte Kenntnisse für einzelne Zielgruppen zu vermitteln, sollte jedoch auf Online-Tutorials mit interaktiven Elementen, die auf die jeweilige Bibliothek zugeschnitten sind und darüber hinaus alle Aspekte von Informationskompetenz berücksichtigen, zurückgegriffen werden.

Zur Kernaufgabe „Vermittlung von Informationskompetenz“ klar bekennen können sich Hochschulbibliotheken in ihrem Leitbild – falls eines aufgestellt wurde. Als zentrale Einheit ihrer Hochschule sollten sie sich bemühen, Informationskompetenz in alle relevanten Gremien und Zielverhandlungen der Hochschule einzubringen.

Der in Frageform formulierte vollständige Kriterienkatalog befindet sich im Anhang dieser Arbeit. Die nachfolgende Typisierung orientiert sich am Idealbild der Teaching Library.

6.4 Einordnung der Bibliotheken hinsichtlich ihrer Lernangebote

1. Teaching Library

Anknüpfend an Kapitel 2.4 kann die Teaching Library als die heute maßgebliche organisatorisch-konzeptionelle Form für bibliothekarische Lernangebote angesehen werden. Von den sieben Hauptkriterien, die eine Teaching Library charakterisieren²⁹⁷, werden drei als konstitutiv betrachtet: Die Entwicklung eines Gesamtkonzept – worunter hier in erster Linie ein modular-hierarchischer Aufbau, angepasst an die verschiedenen Nutzergruppen der Bibliothek, verstanden werden soll –, die formal-verbindliche Integration der Veranstaltungen in die

²⁹⁷ vgl. Kap. 2.4 bzw. SCHNEIDER 2005, S. 29-30

jeweiligen Curricula sowie – als wichtige didaktische Erkenntnis – die Subjekt- bzw. Zielgruppenorientierung der Lernangebote.

Ebenfalls als bedeutsam, wenn auch als nicht so zentral wie die vorgenannten Kriterien, werden die Möglichkeit zur praktischen Erprobung des Erlernten für die Teilnehmer sowie die Bereitstellung von Selbstlernmaterialien zur Ermöglichung eines eigenverantwortlichen Lernens als weitere wichtige didaktische Elemente erachtet. Eine Leistungserhebung des gelehrtten Stoffes ist zwar aus pädagogisch-didaktischer Sicht sinnvoll, wird aber gerade bei nicht-curricular verankerten Angeboten den zeitlichen und organisatorischen Rahmen sprengen und potenzielle Interessenten abschrecken.

Die Qualifizierung des bibliothekarischen Lehrpersonals und die Frage, inwieweit die Bibliotheken ihre Veranstaltungen zur Vermittlung von Informationskompetenz regelmäßig und unter kontrollierten Bedingungen evaluieren, wurden wegen des begrenzten Umfangs der Arbeit nicht untersucht. Als inzwischen ubiquitär wird die Bereitstellung von geeigneten Schulungsräumen betrachtet, auch wenn hier sicherlich Unterschiede bezüglich der Anzahl der Räumlichkeiten, ihrer Ausstattung und Auslastung zu berücksichtigen sind.

Kriterien für eine Teaching Library:

<i>Zentrale Kriterien</i>	<i>Nachgeordnete Kriterien</i>
modular-hierarchischer Aufbau der Angebote	praktische Anwendung des Gelernten
curriculare Einbindung	Bereitstellung von Selbstlernmaterialien
Zielgruppenorientierung	Leistungserhebung des gelehrtten Stoffes

Eine Teaching Library, wie sie für die folgende Untersuchung definiert ist, bietet ihren Kunden Lehrangebote, keine Schulungen und weist alle drei zentralen Kriterien sowie die drei nachgeordneten Kriterien auf.

2. Bibliothek auf dem Weg zur Teaching Library

Eine Bibliothek, die sich auf den Weg zu einer Teaching Library befindet, bietet ihren Kunden ebenfalls Lehrangebote, weist bereits einige der vorgenannten Kriterien auf und ist in der Entwicklung begriffen.

3. Aktiv schulende Bibliothek

Eine aktiv schulende Bibliothek bietet regelmäßig von sich aus Veranstaltungen an. In erster Linie sind dies jedoch Führungen und objektorientierte Schulungen.

4. Passiv schulende Bibliothek

Eine passiv schulende Bibliothek bietet, hauptsächlich nur bei entsprechender Nachfrage, Führungen und primär objektorientierte Schulungen an.

5. Nicht lehrende oder schulende Bibliothek

Eine nicht lehrende oder schulende Bibliothek bietet weder Lehrveranstaltungen noch Schulungen an.

6.5 Kritische Reflexion methodischer Schwächen

Grundsätzlich bedingt die Evaluation der Internetpräsenzen durch nur eine Person, trotz der offengelegten Evaluationskriterien, eine subjektive Wahrnehmung der Benutzerfreundlichkeit.

Zu berücksichtigen ist, dass die in die Untersuchung einbezogenen Bibliotheken nicht uneingeschränkt miteinander vergleichbar sind. So fehlen im Vergleich zu Universitätsbibliotheken an den meisten Fachhochschulbibliotheken die Fachreferenten als Experten für die Informationsressourcen der von ihnen betreuten Fächer, und an Fachhochschulen existiert der wissenschaftliche Mittelbau, der an Universitäten als Multiplikator fungieren kann, i.d.R. nicht. Als potenzielle Vorteile von Fachhochschulbibliotheken kann man die oft schlankere Struktur sowie die an Fachhochschulen, im Vergleich zu Universitäten, vielfach niedrigeren Studentenzahlen nennen. Gleichwohl wird in der fachlichen Debatte meist nicht zwischen Universitäten und Fachhochschulen unterschieden und LAZARUS geht davon aus, dass sich die Anforderungen an Konzepte, Organisation und Inhalte von Veranstaltungen zur Vermittlung von Informationskompetenz innerhalb der beiden Institutionsformen nicht wesentlich unterscheiden.²⁹⁸

Bei den Universitätsbibliotheken ist in solche mit zweischichtigem (z.B. Bonn, Köln, Münster) und jene mit einschichtigem Bibliothekssystem (z.B. Bielefeld, Düsseldorf oder Wuppertal) zu unterscheiden. Hinsichtlich der Organisation von Lernangeboten kann davon ausgegangen werden, dass in zweischichtigen Systemen die einzelnen Seminar-, Instituts- oder Fakultätsbibliotheken aufgrund ihres teilautonomen Status mitunter eigene Veranstaltungen anbieten und ein einheitliches Gesamtkonzept für die Universität damit tendenziell erschwert wird. Ferner sind die zweischichtig organisierten Universitätsbibliotheken weniger in die administrative Infrastruktur der Hochschule eingebunden. In diesem Zusammenhang sei auf den unterschiedlichen Stand bei der Umsetzung eines einheitlichen Bibliothekssystems („funktionale Einschichtigkeit“) hingewiesen.

²⁹⁸ vgl. LAZARUS 2002, S. 25

Darüber hinaus ist zu beachten, dass Bibliotheken möglicherweise nicht alle ihre Lehr- und Schulungsangebote im Internet präsentieren. Insbesondere in Seminare eingebundene Veranstaltungen zur Vermittlung von Informationskompetenz werden u.U. nicht auf der Website angekündigt, sondern im kommentierten Vorlesungsverzeichnis der Fakultät bzw. des Instituts. Auch Angaben zur curricularen Einbindung, zu Angeboten für Hochschulbeschäftigte sowie zu Kooperationen mit anderen Einrichtungen werden u.U. nicht im öffentlich zugänglichen Bereich des Internets publiziert. Um diese Punkte zu berücksichtigen, wurden alle in die Untersuchung einbezogenen Bibliotheken zusätzlich per E-Mail zu diesen Themen befragt.²⁹⁹

Trotz der offengelegten Defizite erscheint die aufgezeigte Methodik als geeignet, um mit für diese Arbeit angemessenem Aufwand aktuelle Daten über die Lernangebote einer ausreichend großen Zahl von Bibliotheken zu erheben.

Ziel der Untersuchung ist nicht das Aufzeigen von Schwachpunkten im Angebot einzelner Bibliotheken, sondern ein Überblick zur Benutzerfreundlichkeit von Internetauftritten sowie zu den Lernangeboten nordrhein-westfälischer Hochschulbibliotheken. Die dabei geäußerte Kritik sollte konstruktiv und als Anregung zu Verbesserungen verstanden werden. Dem Verfasser ist ferner bewusst, dass sich die Lernangebote an vielen Hochschulbibliotheken derzeit im Aufbau befinden. Die abschließende Einstufung der Internet-Angebote im Rahmen eines Fazits entspricht daher einer Momentaufnahme.

²⁹⁹ Zu diesem Zweck konnte auf eine Liste von Ansprechpartnern in den Hochschulbibliotheken zurückgegriffen werden, die freundlicherweise von Frau König vom Hochschulbibliothekszentrum des Landes Nordrhein-Westfalen zur Verfügung gestellt wurde.

7. Status quo an nordrhein-westfälischen Hochschulbibliotheken: Ergebnisse der Website-Analyse

Maßgeblich für die nachstehenden Ausführungen ist die Analyse der Websites hinsichtlich der genannten Usability-Kriterien sowie der konzeptionellen und organisatorischen Kriterien des dargestellten Lernangebots. Ergänzt wird die Vorstellung des jeweiligen Veranstaltungskonzepts durch die Informationen aus der E-Mail-Befragung. Die Einordnung der Bibliotheken bezieht sich auf die in Kapitel 6.4 vorgestellte fünfstufige Einteilung der Bibliotheken hinsichtlich ihrer Lernangebote.

7.1 Universitätsbibliotheken

7.1.1 Bibliothek der Rheinisch-Westfälischen Technischen Hochschule Aachen³⁰⁰

Die Website der Bibliothek der RWTH Aachen ist übersichtlich gestaltet, bietet jedoch nur wenig grafische Elemente. Zur Aufteilung in die verschiedenen Bereiche werden Frames eingesetzt.

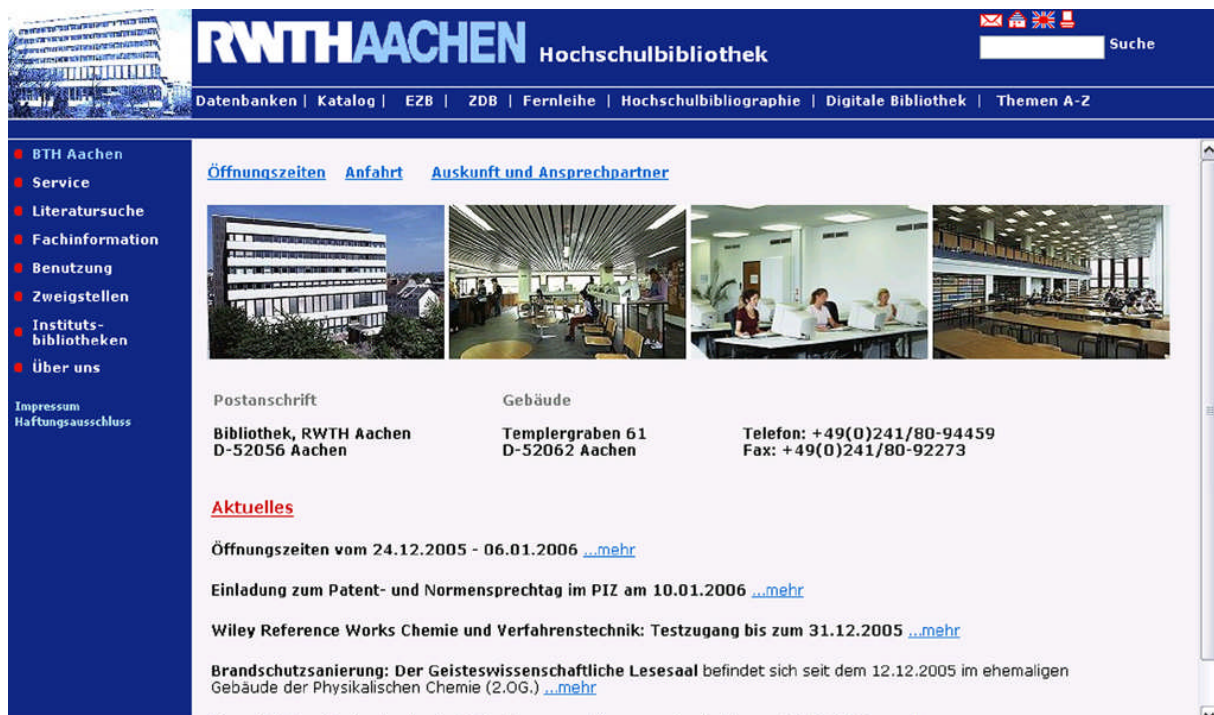


Abbildung 9: Startseite des Internetauftritts der Bibliothek der RWTH Aachen am 27.12.2005
<<http://www.bth.rwth-aachen.de/>>

³⁰⁰ Streng genommen ist die RWTH Aachen, wie der Name schon sagt, eine Technische Hochschule und keine Universität. Da diese beiden Hochschulformen jedoch im Hochschulrahmengesetz gleichgestellt sind, bleibt dieser Aspekt hier unberücksichtigt (vgl. § 1 HRG unter <<http://bundesrecht.juris.de/hrq/>> [Zugriff am 5.2.2006]).

Der Inhaltsbereich gliedert sich in eine horizontale Leiste mit Servicelinks (Öffnungszeiten, Anfahrt, Auskunft und Ansprechpartner), vier Bilder mit Außen- und Innenansichten der Bibliothek, die Anschrift sowie eine Rubrik „Aktuelles“ mit Nachrichten aus der Bibliothek. Am linken Rand befindet sich das Hauptmenü mit insgesamt acht Rubriken, die das Angebot der Bibliothek gut abbilden. Eine weitere Menüleiste am oberen Rand führt zu mutmaßlich oft genutzten Diensten und enthält einen Index. Oberhalb dessen befindet sich das Logo der RWTH Aachen mit Verlinkung zur Startseite der Universität sowie eine Suchfunktion. Links oben ist das Logo der Bibliothek mit eingebettetem Link zur Startseite platziert. Der erste Punkt des acht Bereiche umfassenden Hauptmenüs führt ebenfalls zur Startseite der Bibliothek und ist somit entbehrlich. Von der Hauptgliederungsebene gelangt man zu einer weiteren Gliederungsebene, die dann auf das jeweilige Angebot im Hauptframe (Inhaltsbereich) führt. Zur Verbesserung der Orientierung wird im Hauptmenü Highlighting eingesetzt. Links zu externen Informationen (Datenbanken) öffnen sich im selben Browserfenster.



Abbildung 10: Webseite mit den Lernangeboten der Bibliothek der RWTH Aachen am 27.12.2005
<<http://www.bth.rwth-aachen.de/schulungsangebote/uebersicht.html>>

Die als „Schulungsangebote“ betitelten Veranstaltungen der Bibliothek sind innerhalb des Internetauftritts gut auffindbar, die betreffende zentrale Seite ist über den Hauptmenüpunkt „Service“ mit zwei Klicks erreichbar. Alle Texte, die das Schulungsangebot betreffen, sind durch aussagekräftige Überschriften untergliedert, jedoch nur mit recht knappen, stichwortartigen Informationen versehen. Informiert wird über Themen, Termine, Veranstaltungsort sowie Dauer der Veranstaltung. Die Kurse sind teilweise flott betitelt („Richtig suchen - schnell

finden“, „Vom Thema zur Literatur“), die Themen zum Teil ansprechend in Frageform formuliert. Einzelne Ansprechpartner werden, mit Ausnahme der fachbezogenen Literaturrecherche, für die Veranstaltungen nicht genannt; eine allgemeine Möglichkeit zum Feedback wird über das Briefsymbol rechts oben auf jeder Seite angeboten. Für die Kurse, die entweder wöchentlich, monatlich oder nach Vereinbarung angeboten werden, kann man sich terminbezogen mittels Webformular anmelden. Newsdienste (Newsletter, RSS-Feed) werden nicht offeriert und die Informationen zum Schulungsangebot der Bibliothek sind semesteraktuell (ca. zweieinhalb Monate alt).

Das Veranstaltungsangebot gliedert sich in neun verschiedene Typen von Kursen, deren wesentliche Zielgruppe die Studierenden sind. Die „Fachbezogene Literaturrecherche“ ließe sich noch in die einzelnen Wissenschaftsfächer untergliedern. Spezielle Lerneinheiten gibt es außerdem für Fachwissenschaftler, ausländische Studierende, Schüler und Senioren. Eine ausgewiesene Modularisierung des Angebots liegt nicht vor, wohl aber sind die Veranstaltungen für die Studierenden in die Lernniveaus Einsteiger, Grundstudium und Hauptstudium differenziert. Hinweise auf praktische Übungen zur Vertiefung des Gelernten lassen sich nicht finden; Selbstlernmaterialien werden nicht angeboten.

Weitere Kurse werden auf Anfrage auch für einzelne Institute oder Fachbereiche abgehalten. Curricular verankert sind die Lehrangebote bisher nicht, dies soll aber zumindest teilweise realisiert werden. Eine Zusammenarbeit mit anderen Einrichtungen findet nicht statt.³⁰¹

Im Unterschied zur Bibliothek besitzt die RWTH Aachen selbst ein Leitbild, in dem es heißt: „Die RWTH vermittelt ihren Studierenden Schlüsselqualifikationen: Fähigkeit zum Erkennen und Durchschauen komplexer Probleme, [...] kritischer Umgang mit bewährten und neuen Erkenntnissen, Fähigkeit zu lebenslangem Lernen [...].“³⁰² Ohne sie konkret beim Namen zu nennen, enthält dieses Leitbild wichtige Elemente der Idee von Informationskompetenz.

Fazit: Die Bibliothek der RWTH Aachen hat erste Schritte auf dem Weg zur Teaching Library unternommen. Eine Zielgruppenorientierung der Angebote ist bereits erkennbar, Modularisierung und curriculare Einbindung sollten vorangetrieben werden.

7.1.2 Universitätsbibliothek Bielefeld

Zentraler „Eye-Catcher“ des Webauftritts der Universitätsbibliothek Bielefeld ist das Suchfeld für den Online-Katalog der Bibliothek, das links oben im Hauptframe platziert ist. Der Inhaltsbereich bietet über 17 Menüpunkte, verteilt auf drei Rubriken, Zugriff auf personalisierte Dienstleistungen („Meine Bibliothek“), weitere oft genutzte Dienste („Schnellzugriff“) sowie

³⁰¹ E-Mail von Fr. Pinnen, Bibliothek der RWTH Aachen, vom 12.12.2005

³⁰² vgl. RWTH Aachen: <http://www-zhv.rwth-aachen.de/zentral/dez5_leitbild.htm> [Zugriff am 5.2.2006]

auf aktuelle Meldungen aus der Bibliothek („Aktuelles“). Mit nur vier Bereichen („Kataloge“, „Bibliothek digital“, „Benutzung & Service“, „Wir über uns“) ist das am linken Websiterand eingebaute Hauptmenü angenehm schlank gehalten. Neben den klassischen Servicelinks Index, Suchfunktion, Hilfe und dem Briefkasten, der die Möglichkeit zum Feedback per Webformular bietet, enthält die obere, horizontale Navigationsleiste auch einen Link zum Chat sowie zum englischsprachigen Internetauftritt der Bibliothek. Darüber ist in den Schriftzug der Bibliothek und die darunter gelegten Bilder der Link zur UB-Startseite implementiert. Durch die übersichtliche Menüführung mit nur einer weiteren Ebene sowie Breadcrumbs und Highlighting fällt die Orientierung auf der Website leicht; externe Links werden jedoch im selben Browserfenster geöffnet. Eingebundene Bilder, wie z.B. unter Benutzung & Service→ Lernen in der Bibliothek, lockern teilweise die Texte auf. Zur Information ihrer Benutzer bietet die Bibliothek einen Newsletter an.

In der Rubrik „Benutzung & Service“ werden neben Informationen zu „Schulung & Beratung“ auch weitere Dienstleistungen der Bibliothek zum Thema Lernen vorgestellt. So erhält man detaillierte Informationen zur Suche im Internet, zur Lerninfrastruktur der Bibliothek (Räume, technisches Equipment, Semesterapparate) sowie zum E-Learning-Service der UB Bielefeld.



Abbildung 11: Startseite des Internetauftritts der Universitätsbibliothek Bielefeld am 27.12.2005
<<http://www.ub.uni-bielefeld.de/>>

Das über zwei Klicks erreichbare Menü „Schulung & Beratung“ bietet auf der zentralen Seite Zugriff auf einen Schulungskalender, der das aktuelle Gesamtangebot in chronologischer

Reihenfolge auflistet, ein fachübergreifendes Schulungsprogramm, fachliche Schulungen, Selbstlernangebote („Tutorials & Merkblätter“) sowie auf Informationen zu den Möglichkeiten zur individuellen Beratung. Die Vorstellung von Lehrveranstaltungen, Selbstlernmaterialien und Beratungsmöglichkeiten im Kontext einer übergreifenden Webseite ist dabei im Sinne der Vernetzung bibliothekseigener Dienstleistungsangebote ausdrücklich zu begrüßen. Zum Zeitpunkt der Untersuchung bot die Bibliothek Veranstaltungen zu fünf fachübergreifenden Themenbereichen an (Online-Katalog der UB, Internet-Angebot der Bibliothek, Digitale Bibliothek, Literaturliste, Internet-Recherche). Die Veranstaltungstitel sind griffig und ansprechend formuliert, wobei die Bezeichnung „Metasuche“, hinter der sich die „Digitale Bibliothek“ verbirgt, auch nicht unbedingt aussagekräftiger als das Original ist. Alle Informationstexte geben Auskunft über Kursleitung, Termin, Treffpunkt, Inhalte, Zielgruppe und Anmeldemodalitäten. Jeder Kursleiter ist namentlich und mit Kontaktdaten aufgeführt, über die Räumlichkeiten kann man sich in einem Lageplan informieren. Zu einigen Kursen wird ein Merkblatt im PDF-Format zum Download angeboten, zum Kurs „Suche im Internet“ auch eine Online-Präsentation.



Abbildung 12: Webseite mit den Lernangeboten der Universitätsbibliothek Bielefeld am 27.12.2005
<<http://www.ub.uni-bielefeld.de/library/schulung/>>

Das fachliche Lehrangebot ist über eine Liste der einzelnen Wissenschaftsfächer zugänglich und gliedert sich jeweils in allgemeine Hinweise und Angebote nach Zielgruppen. Die Informationstexte sind weitgehend standardisiert und unterscheiden sich hauptsächlich in den Einführungen in die jeweiligen Fachdatenbanken. Eine Ausnahme bildet das im Vergleich zu

den anderen Fächern umfassendere Kursangebot für fortgeschrittene Studierende der Rechtswissenschaften. Unter den allgemeinen Hinweisen wird bei allen Fächern auf die Einführung in die Benutzung der Fachbibliothek verwiesen, die nach Absprache mit dem zuständigen Fachreferenten erteilt wird. Als Zielgruppen werden Studienanfänger, fortgeschrittene Studierende/Examenskandidaten, Tutoren/Hilfskräfte, Wissenschaftler, sonstige Hochschulangehörige, Schüler und Externe unterschieden, für die verschiedene Veranstaltungen angeboten werden. Wissenschaftlern und Tutoren wird unter dem Titel „Vermittlung von Informationskompetenz“ angeboten, Bibliothekare „zu buchen“ und zur Vermittlung dieses Themas in Veranstaltungen einzubinden. Viele der fachbezogenen Kurse finden nicht zu festen Terminen statt, sondern nach Bedarf oder auf Anfrage. Diese Termine finden sich, wie alle anderen auch, im Schulungskalender, der die Veranstaltungen der UB Bielefeld in chronologischer Reihenfolge aufführt.

Über das im Internet veröffentlichte Angebot hinaus vereinbaren Fachreferenten und Informationszentrum mit den Fakultäten gezielt Termine innerhalb von Lehrveranstaltungen für Tutoren, Examenskandidaten und Promovenden. In einigen Fachbereichen wie Geschichte, Linguistik und Literaturwissenschaft, Wirtschaftswissenschaften oder Soziologie existiert bereits eine Einbindung in regelmäßig stattfindende Lehrveranstaltungen. Deren curriculare Verankerung wird derzeit von zwei Fakultäten konkret geplant, weitere sollen folgen. Genaue Form und Ausgestaltung werden dabei von den Wünschen der einzelnen Fakultäten abhängen.

Eine Kooperation besteht mit dem Arbeitsbereich Berufsorientierung und Schlüsselkompetenzen, mit dem u.a. kombinierte Schreib- und Rechercheworkshops veranstaltet werden. Zur didaktischen Fortbildung des schulenden Personals konnte das Interdisziplinäre Zentrum für Hochschuldidaktik (IZHD) gewonnen werden. Im Rahmen dieser Zusammenarbeit fanden bisher eine Supervision und ein Kurs zum Kommunikationsverhalten in Präsentationssituationen statt.³⁰³

Fazit: Das Veranstaltungsangebot der Universitätsbibliothek Bielefeld gefällt durch einige Besonderheiten, wie den Schulungskalender, die vielfältigen Selbstlernangebote oder die Extra-Seiten zur Internet-Suche. Ein Zielgruppenbezug ist erkennbar, eine Abfolge von Modulen weniger. Mit der geplanten Einbindung in die Studienpläne zweier Fakultäten wird die Bibliothek auf ihrem Weg zur Teaching Library ein weiteres Stück vorankommen.

³⁰³ E-Mail von Fr. Herb, Universitätsbibliothek Bielefeld, vom 12.1.2006

7.1.3 Universitätsbibliothek Bochum

Der Internetauftritt der Universitätsbibliothek Bochum bietet schon auf der Startseite eine Fülle von Informationsangeboten, die zwar übersichtlich strukturiert sind, aber durch ihre Anzahl und Dichte den erstmaligen Besucher überfordern.

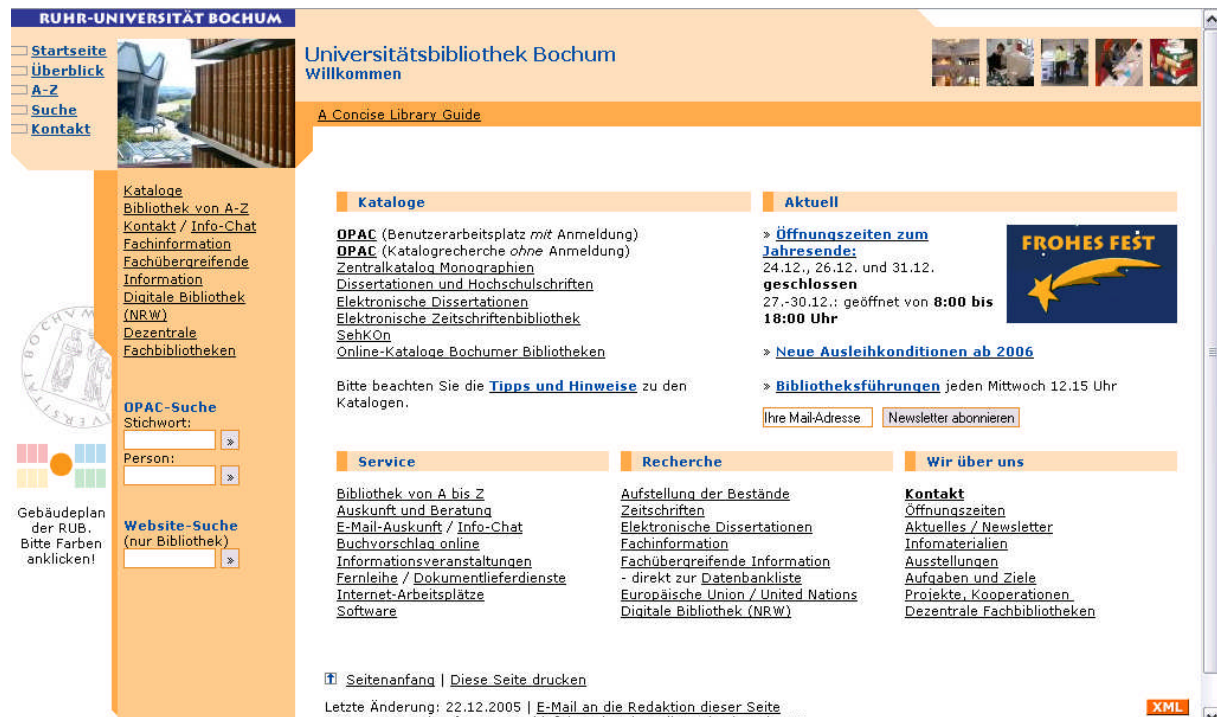


Abbildung 13: Startseite des Internetauftritts der Universitätsbibliothek Bochum am 27.12.2005
<http://www.ub.uni-bochum.de/>

Zum Zeitpunkt der Untersuchung waren in den fünf Rubriken des zentralen Inhaltsbereichs („Kataloge“, „Aktuell“, „Service“, „Recherche“ und „Wir über uns“) 37 Menüpunkte enthalten. Für so spezielle Rechercheinstrumente wie die Datenbank für digitale Dissertationen der Ruhr-Universität oder Informationen zu Projekten und Kooperationen der Bibliothek erscheint die Startseite des Internetauftritts als ein zu exponierter Platz. Was sich hinter dem Kürzel „OPAC“ oder der Bezeichnung „Zentralkatalog Monographien“ in der Rubrik „Kataloge“ verbirgt, wird zudem wohl nur eingeweihten Nutzern klar sein.

Die Websitenavigation ist nur teilweise nach den allgemein üblichen Konventionen gestaltet. Ganz oben links befindet sich ein fünf Punkte umfassendes Menü („Startseite“, „Überblick“, „A-Z“, „Suche“, „Kontakt“), das zum Internet-Angebot der Universität gehört. Dies wird zwar durch die entsprechende Überschrift verdeutlicht, dennoch ist dies der Bereich, in dem man den Link zur Startseite der Bibliothek erwarten würde. In das Foto rechts daneben ist auf der Startseite ein Hyperlink eingebettet, der zum Zeitpunkt der Untersuchung jedoch eine Fehlermeldung hervorruft („Fehler 403 – Zugriff verweigert“). Auf den Unterseiten des Webauftritts ist das Bild lediglich Schmuck ohne Funktion. Der Link zur Startseite der Bibliothek ist

auf den Unterseiten sehr klein in der ersten Zeile des Hauptmenüs untergebracht. Letzteres befindet sich im linken Teil der Website und umfasst sieben (Startseite) bzw. acht (Unterseiten) Rubriken. Bei einem Vergleich fällt auf, dass sich alle Menüpunkte des Hauptmenüs auch unter den Rubriken des Inhaltsbereichs finden lassen und somit dort verzichtbar sind. Noch unter dem Hauptmenü sind zwei Eingabefelder für die Suche im elektronischen Bibliothekskatalog (für Personen- und Stichwortsuche) sowie für die Websitesuche angeordnet. Zusammen mit dem Kästchen für ein Abonnement des Newsletters der Bibliothek befinden sich somit vier Eingabefelder auf der Startseite.

Fünf kleine Fotos ohne Beschriftung in der rechten oberen Ecke der Startseite laden zum Anklicken ein und sind wohl auch dafür gedacht („Teaser“). Sie führen alle zur selben, mit „Entdeckungen“ betitelten Seite, auf der sich die Bibliothek in fünf kurzen, bebilderten Textabschnitten selbst darstellt. Diese visuelle Auflockerung durch Bilder wird leider auf den übrigen Seiten nicht vorgenommen.

Links zu externen Internetangeboten werden in einem neuen Fenster des Browsers geöffnet, zusätzliche Orientierungshilfen werden nicht angeboten.



Abbildung 14: Webseite mit den Lernangeboten der Universitätsbibliothek Bochum am 27.12.2005
<<http://www.ub.ruhr-uni-bochum.de/Informationen/Informationsveranstaltungen.html>>

Der Link zu den als „Informationsveranstaltungen“ betitelten Lernangeboten der Bibliothek findet sich in der Rubrik „Service“ im Inhaltsbereich der Startseite. Vom Hauptmenü aus führt der Weg zu diesen Angeboten nur über den Index („A-Z“) und nicht über eine eigene Rubrik, was als Nachteil zu werten ist. Insgesamt umfasst das Veranstaltungsangebot der UB Bo-

chum zehn verschiedene Kurse, von denen das Online-Tutorial zum Bibliothekssystem ein reines Selbstlernangebot darstellt. Der größere Teil der Kurse ist objektorientiert, widmet sich also Dokumentlieferdiensten, der Elektronischen Zeitschriftenbibliothek, Suchdiensten im Internet oder den Katalogen Bochumer Bibliotheken. Neben den expliziten Angeboten für Schüler und Tutoren verdient die „Roadshow“ als zielgruppenorientierte Veranstaltung eine besondere Erwähnung. Nach dem Vorbild der UB Freiburg, die diese Veranstaltungsform erstmalig in Deutschland praktizierte, stellen Bibliotheksmitarbeiter fachbezogenen Online-Angebote und elektronische Dienstleistungen der UB mittels PC und Beamer direkt in den Instituten vor. Die verschiedenen von der Bibliothek angebotenen Veranstaltungen stehen weitestgehend isoliert nebeneinander; ein modularer Aufbau ist nicht erkennbar.

Ebenfalls Erwähnung verdienen die beiden Informationsveranstaltungen für Schüler, die unter dem Motto stehen „Schülerinnen und Schüler erwerben Informationskompetenz“ und auf einer eigenen Seite en détail vorgestellt werden. Im „Schnupperkurs Bibliothek“ wird ein kurzer Einblick in die Kataloge und Räumlichkeiten der Bibliothek gewährt; der Kurs „Fit für die Facharbeit: die Bibliothek geht in die Schule“ vermittelt notwendiges Wissen zur Anfertigung der Facharbeit und findet zweiteilig in Schule und Bibliothek statt.

Im Sinne der Benutzerfreundlichkeit kritisch anzumerken ist, dass alle Angebote auf einer Seite präsentiert werden; von der Übersicht am Seitenanfang verlinken Anker auf die einzelnen Veranstaltungen weiter unten. Der Websitebesucher muss bis zum Seitenende diverse Male scrollen und verliert innerhalb des Gesamttextes gegenüber Einzelseiten leicht den Überblick. Die den einzelnen Lernangeboten gewidmeten kurzen Abschnitte auf der Seite informieren über Inhalt, Termine, Treffpunkt, Ansprechpartner (namentlich mit E-Mail-Adresse und Telefonnummer angegeben) und Dauer der Veranstaltungen.

Da bei zwei Angeboten ausdrücklich darauf hingewiesen wird, dass keine Anmeldung erforderlich ist und keine speziellen Anmeldeformulare angeboten werden, soll die Anmeldung anscheinend über die jeweiligen Ansprechpartner erfolgen. Die Veranstaltungen finden teilweise wöchentlich, teilweise monatlich, mitunter auch nur nach Vereinbarung statt; Angaben zur Möglichkeit für praktische Übungen werden nicht gemacht. Zum Zeitpunkt der Untersuchung war der Bearbeitungsstand etwa einen Monat alt.

Positiv hervorzuheben sind die zu drei Kursen im Internet bereitgestellten Materialien zum Selbststudium. Überhaupt ist das Angebot an Informationsblättern (PDF-Format) und Skripten zu Informationsveranstaltungen (HTML-Format) der Bibliothek sehr vielfältig und füllt eine ganze Seite. Ebenfalls als Download verfügbar ist ein kurzer Film zu den Dienstleistungsangeboten der UB Bochum in zwei verschiedenen digitalen Formaten.

Das im Aufbau befindliche kooperative Schulungssystem LOTSE, an dem sich die UB Bochum beteiligt, ist bisher nur über einige Fachinformationsseiten (Pädagogik, Medizin, Elektrotechnik) in das Internetangebot eingebunden.

Neben den auf der Website angegebenen Veranstaltungen gibt es weitere, durch die Kontakte der Fachreferenten zu den Fachbereichen initiierte Kurse, die unterschiedlich organisiert sind. So werden im Rahmen von Tutorien und Einführungsveranstaltungen fachbezogene Grundlagenkurse der Bibliothek für Germanisten, Geographen und Psychologen abgehalten, deren Teilnahme freiwillig ist. Übungen mit Teilnahmepflicht sind in Einführungsveranstaltungen der Romanistik, Hispanistik und Pädagogik integriert. Für die Bachelor-Studiengänge wurde im Optionalbereich ein zweiteiliges Blockseminar zur „Informationskompetenz im Internet“ entwickelt, für das eine Projektarbeit mit anschließender Präsentation erarbeitet werden muss.

Im Rahmen des Weiterbildungsprogramms werden Veranstaltungen zur Vermittlung von Informationskompetenz auch für Beschäftigte der Universität Bochum angeboten. Ein Kooperationsvertrag für den Bereich Schulungen existiert mit der Fachhochschule Bochum.³⁰⁴

Fazit: Das umfangreiche Angebot an Veranstaltungen zur Vermittlung von Informationskompetenz der Universitätsbibliothek verdient mehr Beachtung und sollte an exponierterer Stelle v.a. in das Hauptmenü eingebunden werden. Das vielfältige Informationsangebot auf der Startseite ist gut gemeint, wird aber insbesondere beim ersten Besuch der Website sowie bei internetunerfahrenen Nutzern eher für Unsicherheit und Überforderung sorgen. Modularisierung und Zielgruppenorientierung der Veranstaltungen könnten stärker herausgestellt werden. Positiv sind die Angebote für Schüler, die eingebundenen Selbstlernmaterialien und die in Lehrveranstaltungen eingebundenen Einführungen. Der Weg zu einer Teaching Library ist in jedem Fall erkennbar beschriftet.

7.1.4 Universitäts- und Landesbibliothek Bonn

Die Startseite der mit Frames arbeitenden Website der Universitäts- und Landesbibliothek (ULB) Bonn wirkt beim ersten Blick übersichtlich und nicht überfrachtet. Im Zentrum des Hauptframes befinden sich drei Bilder, die über eingebettete Hyperlinks zu den drei Teilbibliotheken – Hauptbibliothek, Studentenbücherei und Abteilungsbibliothek Medizin, Naturwissenschaften und Landbau (MLN) – führen. Das Hauptmenü ist als horizontale Leiste oberhalb des Hauptframes angebracht und enthält sechs Menüpunkte, von denen zumindest die Rubrik „Bonn“ nicht selbsterklärend ist. An der linken Bildseite ist ein Menü „Schnelleinstieg“ mit elf Menüpunkten angebracht, die teilweise in Abkürzungen gehalten sind und sich nicht jedem Besucher erschließen (z.B. „Alter Katalog (sw)“, BoKIS, ZDB, EZB). Auch wenn solch ein Schnelleinstieg eher für kundige Benutzer gedacht ist, so ist doch die Position, an der man eigentlich das Hauptmenü erwartet, ungewohnt. Links über dem Hauptmenü stehen die verlinkten Logos von Universität (links) und Bibliothek (rechts daneben), rechts über diesen

³⁰⁴ E-Mail von Fr. Ramisch, Universitätsbibliothek Bochum, vom 12.1.2006

beiden Elementen befinden sich die Navigationshilfen (Sitemap, Index, Suche) sowie Servicelinks (Kontakt und Impressum).

Zu den einzelnen Seiten gelangt man über eine, maximal zwei weitere Hierarchieebenen, die sich jeweils dort öffnen, wo auf der Startseite der Schnelleinstieg platziert ist, also am linken Bildrand. Diese inkonsistente Menüführung kann bei Websitebesuchern Verwirrung stiften. Wird ein Schnelleinstieg in den Internetauftritt eingebaut, sollte dieser möglichst auch von allen Seiten aus zugänglich sein. Breadcrumbs und Highlighting wiederum gewährleisten, dass der User jederzeit nachvollziehen kann, wo er sich befindet. Externe Links werden in einem neuen Fenster des Browsers geladen.

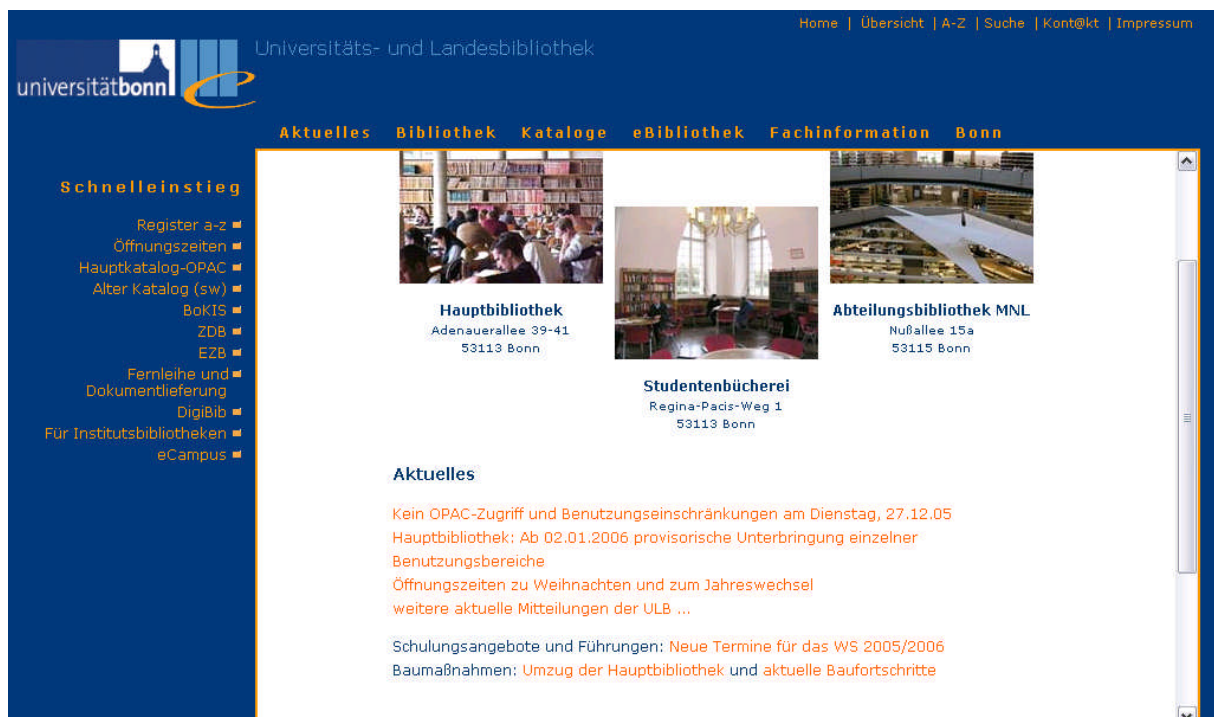


Abbildung 15: Startseite des Internetauftritts der Universitäts- und Landesbibliothek Bonn am 27.12.2005
<<http://www.ulb.uni-bonn.de/>>

Der Weg zu den „Schulungen und Führungen“ ist nicht unbedingt sofort nachvollziehbar bzw. auffindbar. Man gelangt zu diesen Angeboten über die Rubrik „Aktuelles“, die einerseits im Hauptmenü enthalten ist und andererseits auf der Startseite unter den Bildern aufgeführt wird. Bei den meisten Bildschirmgrößen muss man allerdings bis zum Punkt „Schulungen und Führungen“ scrollen, so dass ein Erstbesucher u.U. eine Weile suchen muss, bis er auf das Veranstaltungsangebot stößt. Die „Schulungen und Führungen“ der ULB Bonn sind in „Allgemeine Einführungsveranstaltungen und Führungen“ sowie in „Fachspezifische Einführungsveranstaltungen und Schulungsangebote“ unterteilt.

Neben den Führungen in der Hauptbibliothek und der Abteilungsbibliothek MLN werden objektorientierte Kurse (Katalogeinführung, eBibliothek und DigiBib, Elektronische Zeitschrift-

tenbibliothek) sowie eine Einführung in die Informationstechnologie und Nutzung neuer Medien angeboten. Die Veranstaltung „Einführung in die Informationstechnologie und Nutzung neuer Medien“ findet als semesterbegleitende Vorlesung in Zusammenarbeit mit dem Hochschulrechenzentrum statt. Die Texte zu diesen Veranstaltungen informieren hinreichend und übersichtlich über Zielgruppe, Inhalt, Art der Veranstaltung, Dauer, Treffpunkt, Kontakt, erwünschte Vorkenntnisse sowie weiterführende Angebote. Der Bearbeitungsstand der Informationen differiert je nach Veranstaltung zwischen Januar 2004 und August 2005. Direkte Ansprechpartner sind nur für die fachspezifischen Angebote genannt; aktuelle Neuigkeiten aus der Bibliothek können über einen Newsletter bezogen werden. Die allgemeinen Veranstaltungen werden jeweils mehrmals im Semester angeboten, eine Anmeldung ist per E-Mail möglich. Selbstlernangebote stehen nicht zur Verfügung. Während die allgemeinen Veranstaltungen als Führungen, Vorträge und Vorführungen organisiert sind, können die Teilnehmer der fachspezifischen Lehrangebote ihr Wissen unmittelbar in praktischen Übungen erproben.



Abbildung 16: Webseite mit den Lernangeboten der Universitäts- und Landesbibliothek Bonn am 27.12.2005, <<http://www.ulb.uni-bonn.de/aktuelles/schulungen&fuehrungen/index.htm>>

Die fachspezifischen Lernangebote der Bibliothek sind in unterschiedlicher Form organisiert und in die Studiengänge integriert. Für die Fächer Anglistik, Biologie, Germanistik und Theologie werden beispielsweise, vorwiegend für Studienanfänger, in jedem Semester Einführungen in die allgemeinen und fachspezifischen Informationsressourcen und Dienstleistungsangebote der ULB im Rahmen von Proseminaren und Tutorien durchgeführt. Psychologen

werden in drei aufeinander aufbauenden Modulen innerhalb der Pflichtveranstaltung „Einführung in das Studium der Psychologie“ im Umgang mit Medien geschult, während die Teilnahme an der entsprechenden, ebenfalls modular aufgebauten, Veranstaltung für Philosophen freiwillig ist. Für Politik- und Sozialwissenschaftler wird ein eigenes, semesterbegleitendes Proseminar zu relevanten Informationsquellen angeboten und für Rechts- und Wirtschaftswissenschaften werden jeweils eigene Veranstaltungen der Seminarbibliotheken angeboten. Die Teilnahme daran ist freiwillig. Das Angebot für Rechtswissenschaftler ist modular aufgebaut, jenes für Wirtschaftswissenschaftler als 1,5-stündige Blockveranstaltung. Eine weitere curriculare Einbindung der Veranstaltungen ist im Zuge der Umstellung auf die konsekutiven Studiengänge geplant.³⁰⁵

Fazit: Das teils objekt-, teils subjektorientierte Lernangebot der ULB Bonn ist bereits in den Lehrplänen diverser Fächer verankert. Hervorzuheben ist die seminaristische Organisation und der modulare Aufbau einiger Kurse. Durch die geplante Fortführung der curricularen Einbindung wird die Bibliothek dem Ziel „Teaching Library“ noch etwas näher kommen. Die Integration des Veranstaltungsangebots in das Hauptmenü bietet noch Optimierungspotenzial.

7.1.5 Universitätsbibliothek Dortmund

Die übersichtlich gestaltete Startseite des Internetauftritts der Universitätsbibliothek Dortmund ist durch Navigationsleisten, Linien und grafische Elemente ausschließlich horizontal strukturiert. Im zentralen Inhaltsbereich dominiert das Foto mit einer Außenansicht des Bibliotheksgebäudes. Links daneben ist ein vier Menüpunkte umfassender Schnelleinstieg („Bücher suchen“, „Aufsätze suchen“, „Häufig genutzte Links“, „Spezialdienste“), darunter ein Menü mit Meldungen zu aktuellen Änderungen der Öffnungszeiten platziert. Rechts neben dem Foto werden aktuelle Mitteilungen aus der Bibliothek angezeigt. Das Hauptmenü mit den vier als Buttons gestalteten Rubriken „Literatursuche“, „Nutzung der Bibliothek“, „Angebote nach Maß“ und „Über uns“ ist als horizontale Leiste über dem Inhaltsbereich angebracht. Links davon, optisch etwas abgehoben, befindet sich ein Direkteinstieg zum Online-Katalog, am rechten Rand ein Link zum Info-Chat der UB Dortmund. Der Grafikstreifen über dieser Leiste mit dem Schriftzug von Universität und Bibliothek verlinkt von den Unterseiten zur Startseite. Darüber ist eine Navigationsleiste mit Servicelinks (Suche, Index, Sitemap, FAQ, Veränderung der Schriftgröße, Startseite) platziert. Die Menüleiste ganz unten auf jeder Seite enthält weitere Servicelinks. Neben Informationen zu den regulären Öffnungszeiten, Bereichsbibliotheken, Kontakten, zu Adresse und Impressum, hat der Besucher über den Link „E-Mail“ die Möglichkeit, der Bibliothek via Webformular eine Nachricht oder ein Feedback zukommen zu lassen. Ein Newsletter wird angeboten, die unter den Fachinforma-

³⁰⁵ E-Mail von Fr. Schäfer-Klar, Universitäts- und Landesbibliothek Bonn, vom 13.12.2005

tionsangeboten bereitgestellten Links öffnen sich im selben Browserfenster. Die Informationen zum Veranstaltungsangebot wurden zuletzt im laufenden Semester aktualisiert.

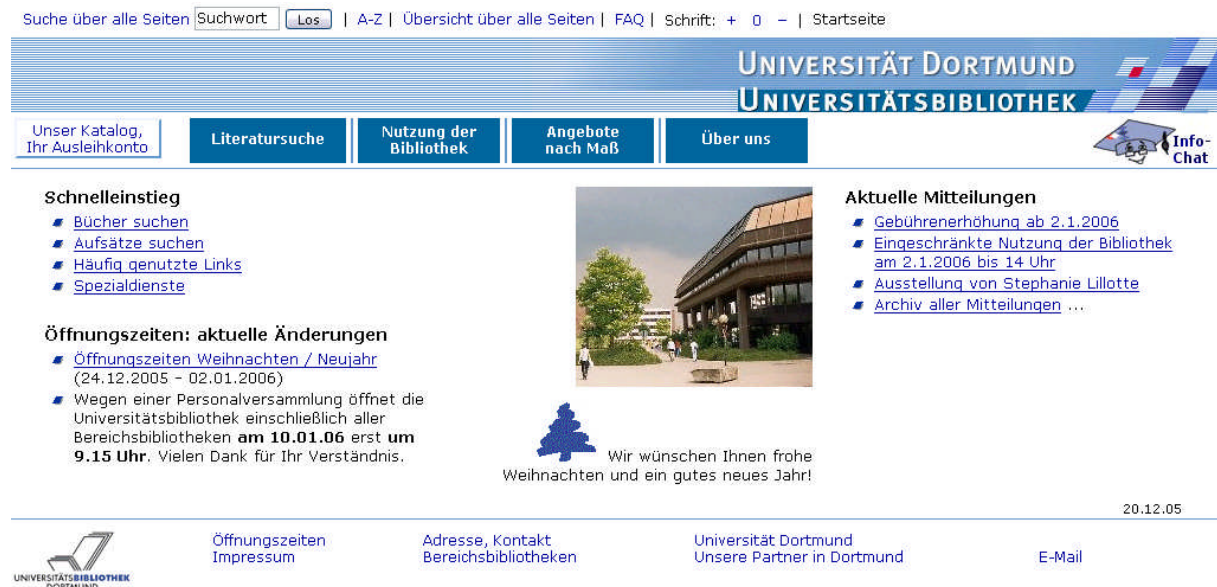


Abbildung 17: Startseite des Internetauftritts der Universitätsbibliothek Dortmund am 27.12.2005
<<http://www.ub.uni-dortmund.de/>>

Von der Startseite führen mehrere Wege zum Veranstaltungsangebot der Bibliothek, wenn auch keiner als eindeutig empfunden wird. Über den Menübutton „Nutzung der Bibliothek“ gelangt man auf eine Seite, auf der das zugehörige Untermenü mitsamt aller Endkategorien präsentiert wird. Die „Führungen und Kurse“ finden sich im Untermenü „Service der Bibliothek“. Alternativ gelangt man zu den Führungen und Kursen über die „Häufig genutzten Links“ im Schnelleinstieg der Startseite. Die Rubrik „Angebote nach Maß“ schließlich bietet einen zielgruppenspezifischen Einstieg in das gesamte Dienstleistungsangebot der UB Dortmund für Studierende, Wissenschaftler und Externe, wobei die Zielgruppen innerhalb dieser drei Kategorien jeweils noch spezifiziert werden. Auf den einzelnen Seiten findet sich dann wiederum der Link zu den für die einzelnen Gruppen passenden Lernangeboten.

Auch auf der zentralen Seite für die Führungen und Kurse wird das Veranstaltungsangebot fast ausschließlich zielgruppenbezogen präsentiert. Angesprochen werden Studienanfänger, Hiwis/Tutoren, Studierende im Hauptstudium, Dozenten, Schüler, Frauen und Senioren. Eine Ausnahme bilden die Führungen, die während des Semesters wöchentlich angeboten werden. Bei den zielgruppenspezifischen Veranstaltungen wurden zum Zeitpunkt der Untersuchung nur jene für Studienanfänger (wöchentlich) und Hiwis/Tutoren (mehrmals zu Beginn

des Semesters) zu festen Terminen angeboten, bei allen anderen Kursen war eine Terminvereinbarung notwendig. Ansprechpartner werden nur bei den fachbezogenen Kursen für Studierende des Hauptstudiums genannt, bei den anderen Angeboten ist die Kontaktaufnahme telefonisch oder über ein Webformular möglich, über das man sich auch anmelden kann. Die Inhalte sind meist in Form von Fragen formuliert und sprechen die Interessenten somit direkt an. Ebenso ist die Sprache in einigen Fällen direkt an die jeweilige Zielgruppe angepasst. So z.B. bei den Studienanfängern („Neu an der Uni Do?“), den Hiwis/Tutoren („Neuer Job als Hiwi oder Tutor/in?“) oder den Schülern („Facharbeit angesagt?“, Ansprache mit „Du“). Die Texte fallen meist recht knapp aus und könnten durch Fettdruck oder Überschriften deutlicher strukturiert sein. Angaben zu erwünschten Vorkenntnissen werden nicht gemacht, insofern ist eine Modularisierung des Angebots nicht erkennbar. Der Bearbeitungsstand der Lernangebote schwankt zwischen 3,5 (Studienanfänger) und 10 Monaten (Frauen, Senioren, Schüler).

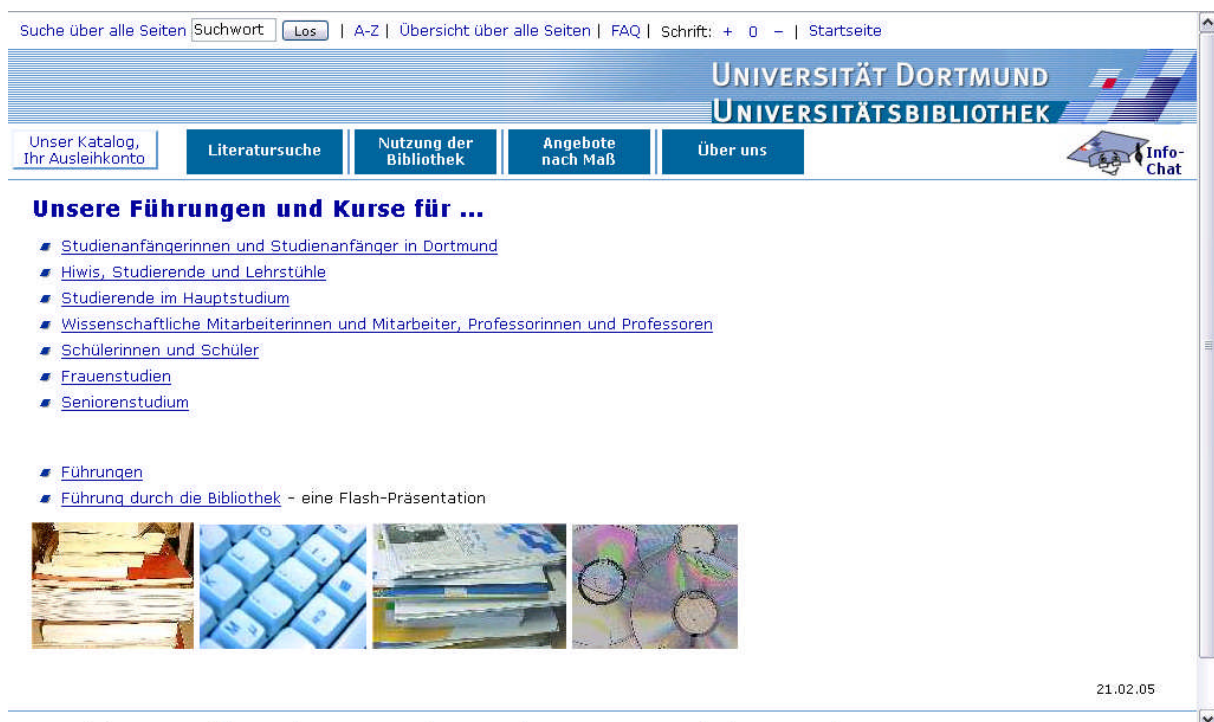


Abbildung 18: Webseite mit den Lernangeboten der Universitätsbibliothek Dortmund am 27.12.2005
<<http://www.ub.uni-dortmund.de/kurse/index.html>>

Über das im Internet veröffentlichte Angebot hinaus werden im Rahmen verschiedener Modelle und in unterschiedlicher Regelmäßigkeit von den Fachreferenten Kurse für alle Fakultäten und Fachbereiche organisiert, die sich mit Anfragen an die Bibliothek wenden. Obwohl Versuche stattgefunden haben, sind die Lernangebote der UB Dortmund noch nicht curricular verankert, da sich die Fakultäten und Fachbereiche aufgrund der eng gesteckten Stun-

denpläne diesbezüglich bisher recht zögerlich geäußert haben. Die Curricula für die Bachelor- und Master-Studiengänge sind jedoch noch in Bearbeitung.

Das Zentrum für Weiterbildung der Universität bietet seit zwei Jahren den Studiengang „Management und Partizipation“ an, der sich an Fach- und Führungskräfte aus Unternehmen, Verbänden und Verwaltungen richtet und der durch eine ein- bis zweistündige Einführung in das Rechercheangebot der Universitätsbibliothek ergänzt wird. Weitere Kooperationen bestehen mit dem Zentrum für Studieninformation und Beratung, die Anfragen im Zusammenhang mit dem Schnupperstudium der Universität nutzen, um Führungen mit der UB zu vereinbaren, sowie – sporadisch mit dem Hochschulrechenzentrum und dem Zentrum für Hochschuldidaktik.³⁰⁶

Neben einer Online-Bibliotheksführung bietet die Bibliothek im Internet auch das kooperative Schulungssystem LOTSE als Selbstlernangebot an. Man gelangt dorthin entweder über das Angebot der Fachinformationen einiger Fächer (Geschichte, Pädagogik, Physik) oder umständlich auf dem Pfad „Literatursuche“ → „Serviceangebote zur Literatursuche“ → „Fachinformationsführer LOTSE“. Im Index ist nur das Projekt „LOTSE Geschichte“ aufgeführt.

Im auf der Website publizierten Leitbild der UB Dortmund werden Beratungs- und Schulungsangebote zwar unter den Dienstleistungen der Bibliothek aufgeführt, Informationskompetenz als Ziel dieser Veranstaltungen wird jedoch nicht genannt.³⁰⁷

Fazit: Nicht nur im Hinblick auf die Erfordernisse einer Teaching Library, sondern im Rahmen einer stärkeren Kundenorientierung im allgemeinen ist die Möglichkeit zu einem explizit zielgruppenspezifischen Einstieg in das gesamte Dienstleistungsangebot der Bibliothek zu begrüßen. Auch das Veranstaltungsangebot selbst orientiert sich in hohem Maße an den verschiedenen Zielgruppen. Eine Modularisierung sowie eine curriculare Einbindung sind jedoch bisher nicht gegeben. Mittelfristig sollten auch diese Gegebenheiten erfüllt werden, um die Bibliothek auf ihrem Weg zur Teaching Library weiter vorwärts zu bringen.

7.1.6 Universitäts- und Landesbibliothek Düsseldorf

Mit einem Blick erfassbar und intuitiv verständlich präsentiert sich die Startseite des Webauftritts der Universitäts- und Landesbibliothek Düsseldorf. Der Inhaltsbereich der Startseite enthält unter einem Kasten mit aktuellen Meldungen vier Key Areas mit jeweils vier Untermenüs. Die vier aussagekräftigen Rubriken „Recherche“, „E-Bibliothek“, „Service“ und „Die ULB“ finden sich auch in der am linken Bildrand angebrachten Hauptmenüleiste. Der Klick auf eine Key Area öffnet ein Menü mit 4 (Recherche) bis 13 (Die ULB) Unterpunkten. Über der vertikalen Leiste mit dem Hauptmenü ist eine Suchbox platziert, mit der wahlweise auf

³⁰⁶ E-Mail von Fr. Hoepfner, Universitätsbibliothek Dortmund, vom 29.12.2005

³⁰⁷ vgl. UB Dortmund: <<http://www.ub.uni-dortmund.de/organisatorisches/leitbild.html>> [Zugriff am 5.2.2006]

den WWW-Seiten oder dem elektronischen Katalog der Bibliothek recherchiert werden kann. Wiederum über dieser Suchbox, in der linken oberen Ecke der Website, befindet sich das Logo der Heinrich-Heine-Universität, in das eine Hyperlinkverbindung zur Startseite der Uni eingebettet ist. Am oberen Rand der Website wurde eine breite blaue Titelleiste mit dem Schriftzug der Bibliothek, allerdings ohne Homelink, platziert. Als weitere Servicelinks enthält die Titelleiste im rechten Teil Index, Sitemap, Kontakt und Impressum. Unter der Überschrift „Quick ULB“ sind am rechten Rand der Website weitere vier Links zu Informationen und Serviceangeboten der ULB platziert, sowie ein Icon, das zur Online-Auskunft der Bibliothek verlinkt. Highlighting und Breadcrumbs erleichtern die Orientierung; die getesteten externen Links öffneten sich nicht in einem neuen Browserfenster. Neben einem Newsletter bietet die ULB als einzige der untersuchten Bibliotheken einen RSS-Feed als Newsdienst an.

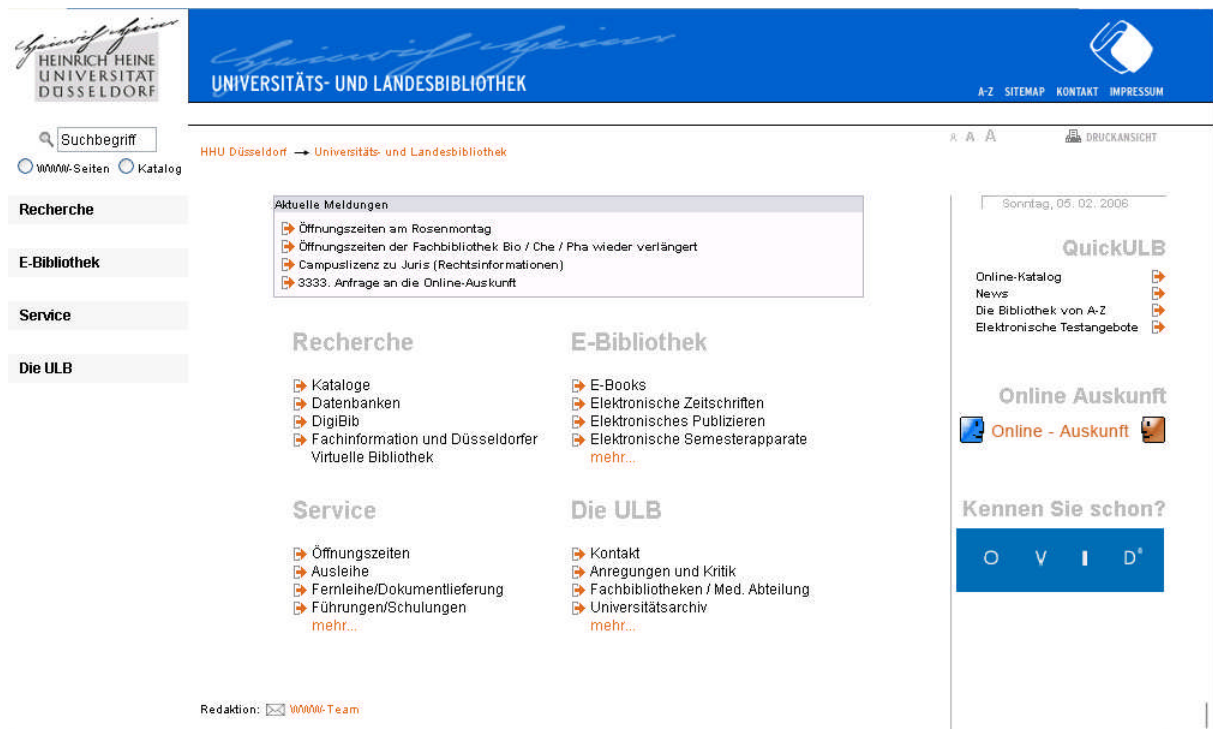


Abbildung 19: Startseite des Internetauftritts der Universitäts- und Landesbibliothek Düsseldorf am 5.2.2006, <<http://www.ub.uni-duesseldorf.de/home/>>

Der Weg von der Startseite zum Veranstaltungsangebot über den Pfad „Service“ → „Führungen/Schulungen“ ist unmittelbar nachvollziehbar. Alle Lehrangebote sind von einer zentralen Seite sowie über eine dritte Menüebene zugänglich. Die Informationen zu den Kursen gliedern sich in die Punkte „Themen“, „Dauer“, „Ort“, „Anmeldung“ und „Termine“, teilweise werden auch Dozent und Anmeldemodalitäten angegeben. Die inhaltlichen Angaben differieren hinsichtlich ihrer Länge zwischen drei Stichpunkten und einer halben Bildschirmseite. Bei den Angeboten wird unterschieden zwischen Veranstaltungen zur ersten Orientierung (Führungen, Erläuterung von Online-Katalog und Ausleihe), thematischer Literaturrecherche,

semesterbegleitenden Veranstaltungen sowie Führungen für Schüler (unter „Sonstiges“). Im Rahmen der semesterbegleitenden Kurse wird derzeit ein Seminar unter dem Titel „Recherchekompetenz und Wissensmanagement in den Philologien“, das mit 2 bzw. 4 ECTS Punkten angerechnet wird, sowie ein Seminar mit dem Titel „Informationskompetenz für Germanisten im Zeitalter des Internets: alles Google oder?“, angeboten.

Eine Modularisierung ist nicht ausdrücklich ausgewiesen aber teilweise implizit erkennbar („Erste Orientierung“). Von den neun derzeit angebotenen Veranstaltungen ist bei sieben ein Zielgruppenbezug erkennbar. Nicht bei allen Veranstaltungen sind Ansprechpartner genannt, eine Anmeldung ist – soweit nicht anders angegeben – erwünscht oder sogar erforderlich und kann per E-Mail erfolgen. Insbesondere zum Semesteranfang werden die Einführungsveranstaltungen für die Zentralbibliothek und die Fachbibliothek Rechtswissenschaften vermehrt angeboten, danach in unterschiedlichem Turnus oder nach Bedarf. Die semesterbegleitenden Veranstaltungen enthalten auch praktische Übungen. Das Angebot war zum Zeitpunkt der Untersuchung semesteraktuell.

The screenshot displays the website of the Universitäts- und Landesbibliothek Düsseldorf (ULB Düsseldorf). The header is blue with the library's logo and navigation links: A-Z, SITEMAP, KONTAKT, IMPRESSUM. Below the header, there is a search bar and a menu with categories: WWW-Seiten, Katalog, Recherche, E-Bibliothek, Service, Öffnungszeiten, Ausleihe, Fernleihe/ Dokumentlieferung, and Führungen/ Schulungen. The main content area is titled 'Führungen und Schulungen' and includes a welcome message: 'Lernen Sie die Angebote und Informationsmittel Ihrer Bibliothek besser kennen! Wir bieten Ihnen ein umfangreiches Programm: von der Einführung in die Benutzung der ULB, über Tips und Tricks bei der Katalogsuche, wir zeigen Ihnen, wie man in fachbezogenen Datenbanken erfolgreich recherchiert, und wie man Literatur beschaffen kann, die in der Bibliothek nicht vorhanden ist.' Below this, there is a section for 'Unsere Veranstaltungen' (Our Events) with sub-sections for 'Erste Orientierung' (First Orientation) and 'Die thematische Literatursuche' (Thematic Literature Search). The right sidebar shows a date 'Sonntag, 05. 02. 2006' and links to 'QuickULB' and 'Online Auskunft'.

Abbildung 20: Webseite mit den Lernangeboten der Universitäts- und Landesbibliothek Düsseldorf am 5.2.2006, <<http://www.ub.uni-duesseldorf.de/home/service/ik/fuehrungen>>

Ein großer Teil der Kurse der Bibliothek, nämlich alle in das offizielle Lehrangebot integrierten Veranstaltungen, wird jedoch nicht über die Website veröffentlicht. Das ehrgeizige Ziel der ULB Düsseldorf, das in einem „Konzept zur studienbegleitenden Vermittlung von Informationskompetenz“ festgehalten wurde, sieht vor jeden Studierenden im Verlauf seines Studiums mit zumindest einer Lehrveranstaltung zu erreichen. Als erste Hochschulbibliothek in

Nordrhein-Westfalen legte die ULB Düsseldorf 2004 Rektorat und Dekanen ein umfassendes studienbegleitendes Ausbildungskonzept zur Vermittlung von Informationskompetenz vor. Die Einbindung in die Fachcurricula ist dabei je nach Fakultät und Wissenschaftsfach unterschiedlich.

Fest mit Leistungsnachweis in die Curricula eingebunden sind Lehrveranstaltungen der ULB bisher in den Bachelor-Studiengängen Sozialwissenschaften und Anglistik. Bei den übrigen Studienfächern der Philosophischen Fakultät beteiligen sich die Fachreferenten nach Absprache mit den Dozenten meist mit einer oder mehreren Sitzungen an den Veranstaltungen. Zusätzlich wird im Rahmen des Studium Universale je ein Kurs für Philologen (im Wintersemester) und für Geisteswissenschaftler (im Sommersemester) angeboten. Der Fachreferent für Medizin übernimmt innerhalb eines Pflichtseminars vier Sitzungen; die Beteiligung an Veranstaltungen der Wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät beruht auf Einzelabsprachen des Fachreferenten mit den verschiedenen Dozenten. Innerhalb der Rechtswissenschaften wird allen Studierenden verteilt über zwei Semester in jeweils einer Sitzung allgemeine und darauf aufbauende fachspezifische Informationskompetenz vermittelt. Für die Mathematisch-Naturwissenschaftliche Fakultät soll im Rahmen der Bachelor-Studiengänge ein gemeinsames Seminar für Studierende im fünften bis sechsten Semester angeboten werden. Die jeweiligen Fachreferenten klären momentan die Möglichkeit einer Integration in Pflichtveranstaltungen. Dozenten werden insbesondere zu Einführungen in neue oder geänderte Fachdatenbanken eingeladen. Das gesamte Veranstaltungsangebot der ULB ist im Online-Vorlesungsverzeichnis der Universität Düsseldorf verzeichnet, dort ist auch eine Möglichkeit zur elektronischen Anmeldung gegeben.

Kooperationen bestehen mit dem lokalen Rechenzentrum, dem Multimedia-Zentrum, dem Erziehungswissenschaftlichen Institut der Heinrich-Heine-Universität, sowie dem Hochschuldidaktischen Zentrum der Universität Duisburg-Essen.³⁰⁸

Derzeit noch im Aufbau ist das „Lerninformationssystem (LIS)“ zur Vermittlung von Informationskompetenz, das als Online-Tutorial die Präsenzveranstaltungen der ULB unterstützen soll.

Fazit: Im Hinblick auf die curriculare Einbindung ihrer Lehrangebote ist die ULB Düsseldorf schon weit fortgeschritten. Mit allen Fakultäten laufen entsprechende Gespräche, einige Kurse wurden bereits realisiert. Die Modularisierung könnte auf der Internetseite stärker herausgestellt, Zielgruppen noch deutlicher angesprochen werden. Auch diese Bibliothek ist erkennbar auf dem Weg zur Teaching Library.

³⁰⁸ Gespräch mit Fr. Dr. Nilges, Universitäts- und Landesbibliothek Düsseldorf, vom 21.12.2005

7.1.7 Universitätsbibliothek Duisburg-Essen

Unter den untersuchten Internet-Auftritten stellt jener der Universitätsbibliothek Duisburg-Essen einen Sonderfall dar, da er das Angebot zweier gleichberechtigter, organisatorisch vereinigter Hochschulbibliotheken an verschiedenen Standorten widerspiegelt. Das Angebot befindet sich teilweise noch in der Phase der Zusammenführung. Einige Dienstleistungen werden dabei zentral über die gemeinsame Website angeboten (z.B. Datenbanken, Fernleihe), bei anderen, räumlich gebundenen Angeboten muss eine standortbezogene Auswahl getroffen werden.



Abbildung 21: Startseite des Internetauftritts der Universitätsbibliothek Duisburg-Essen am 27.12.2005
<http://www.ub.uni-duisburg-essen.de/>

Die sehr unaufdringliche Startseite bietet über den Inhaltsbereich Zugriff auf aktuelle Informationen und Ausstellungen der Bibliothek sowie standortbezogen auf das Angebot an Einführungs- und Informationsveranstaltungen und auf Online-Semester-Apparate. Ferner enthält die Startseite ein Suchfeld zur Schnellsuche im Online-Katalog. Am linken Seitenrand befindet sich das Hauptmenü mit vier Rubriken, die insgesamt zwölf Untermenüpunkte enthalten. Die Aufteilung in die Rubriken „Aktuelles“ (ohne Untermenüpunkte), „Recherche“ (sieben Untermenüs), „Literaturbeschaffung“ (mit einem Untermenüpunkte) sowie „Die Bibliotheken“ (vier Untermenüs) wird als nicht besonders eingängig und ausgewogen empfunden. Im letztgenannten Menü befindet sich der Index („Die Bibliothek von A-Z“), der als Navigationshilfe an einer anderen Stelle besser zur Geltung käme. Unterhalb des Hauptmenüs sind die Servicelinks Newsletter, Impressum und die Feedbackfunktion (per E-Mail) angebracht;

darüber ein Link zur Startseite der UB sowie zum englischsprachigen Internetangebot der Bibliothek. Eine breite Leiste am oberen Seitenrand verlinkt jeweils via Schriftzug auf die Startseiten von Universität (links oben) und UB (oben). Breadcrumbs sollen dem Besucher als Orientierungshilfe dienen, spiegeln aber nicht immer die genaue Position wider. Wählt man auf der Startseite unter „Einführungs- / Informationsveranstaltungen“ das Angebot des „Campus Essen“, wird der Pfad nicht standortbezogen wiedergegeben („Die Bibliotheken > Informationsveranstaltungen im Wintersemester 2005/2006“), während dies beim „Campus Duisburg“ der Fall ist („Die Bibliotheken > Campus Duisburg: Allgemeine Einführungen in die Benutzung der Bibliothek und des Katalogs“). Ähnlich verhält es sich mit den Hyperlinks zu Seiten außerhalb des Bibliotheksangebots. Beim Klick auf den Link zu den Online-Semesterapparaten des „Campus Duisburg“ – ebenfalls auf der Startseite – bleibt man auf den Bibliotheksseiten, während man diese über den „Campus Essen“ verlässt, ohne dass ein neues Browserfenster geöffnet wird.

Zum standortbezogenen Veranstaltungsangebot der Bibliothek gelangt man, wie erläutert, direkt über den Inhaltsbereich der Startseite. Im Hauptmenü ist dieser Bereich allerdings unzureichend abgebildet und nur über den Index erreichbar.

The screenshot shows the website of the University of Duisburg-Essen library. The header includes the university name and 'UNIVERSITÄTSBIBLIOTHEK'. The breadcrumb trail reads: 'Die Bibliotheken > Campus Duisburg: Allgemeine Einführungen in die Benutzung der Bibliothek und des Katalogs'. Below this, a link points to 'fachspezifische Einführungsveranstaltungen'. A table lists various events with columns for 'Was?' (What?), 'Wann?' (When?), and 'Wo?' (Where?).

Was?	Wann?	Wo?
Benutzung der Universitätsbibliothek <ul style="list-style-type: none"> Wo findet man was? Wie leiht man aus? Welche Fristen sind zu beachten? Wie recherchiert man im Online-Katalog? 	Jeden 3. Mittwoch im Monat, 10:15 Uhr	Gebäude LK, Zentrale Information
Katalog und Ausleihkonto <ul style="list-style-type: none"> Tipps und Tricks zur Katalogsuche Das eigene Benutzerkonto Verlängerung von Leihfristen Vormerkung 	dienstags, 12:15 Uhr mittwochs, 14:15 Uhr	Gebäude LK, Raum 105
Fernleihe und elektronische Dokumentbestellung	Jeden 2. Dienstag im Monat, 10:30 Uhr	Gebäude LK, Zentrale Information
Literaturrecherchen in fachübergreifenden Datenbanken <ul style="list-style-type: none"> Welche Datenbanken sind für meine Anfrage am 	mittwochs, 12:15 Uhr	Gebäude LK, Raum 105

Abbildung 22: Webseite mit den Lernangeboten auf dem Campus Duisburg am 27.12.2005
<http://www.ub.uni-duisburg-essen.de/biblio/abisz/duisb/ankuend.shtml>

Das Angebot auf dem Campus Duisburg wird zunächst in „allgemeine“ (s.o.) und „fachspezifische Einführungsveranstaltungen“ unterschieden. Die tabellarisch strukturierten Informationen geben Auskunft zu den Fragen „Was?“ (Inhalt der Veranstaltung, teilweise in Frageform

formuliert), „Wann?“ und „Wo?“, wobei man zu den fachbezogenen Veranstaltungen über einen Hyperlink auf einer separaten Seite weitere Details erhält. Diese Detailseiten sind nicht einheitlich betextet, bieten meist Informationen zur Zielgruppe sowie teilweise zu erwünschten Vorkenntnissen und zum jeweiligen Ansprechpartner. Bei den allgemeinen Einführungen ist kein Ansprechpartner genannt, eine Anmeldung nicht erforderlich. Dieses Angebot fächert sich in die sechs Kurse zur Benutzung der UB, zu Katalog und Ausleihkonto, Fernleihe und Dokumentlieferung, fachübergreifenden Datenbanken, zur Digitale Bibliothek sowie „Informationskompetenz kompakt“. Der halbtägige Kurs zur Informationskompetenz bietet Studierenden aller Fakultäten im Grund- und Hauptstudium einen Querschnitt der Themen aus den übrigen allgemeinen Einführungsveranstaltungen.

Fachspezifische Einführungsveranstaltungen werden für einzelne Fächer (Geistes- und Naturwissenschaften) oder für Fächergruppen (Wirtschafts-, Sozial- und Ingenieurwissenschaften) angeboten. Alle Veranstaltungen finden wöchentlich, monatlich bzw. an ein oder mehreren Terminen im Semester statt, praktische Übungen sind nur für einige fachspezifische Kurse sowie den Informationskompetenz-Kurs ausdrücklich ausgewiesen.



Abbildung 23: Webseite mit den Lernangeboten auf dem Campus Essen am 27.12.2005
<<http://www.ub.uni-duisburg-essen.de/biblio/schulung/essschul.shtml>>

Davon durchaus abweichend ist das Veranstaltungsangebot auf dem Campus Essen konzipiert. Die drei Typen von Lehreinheiten „Einführung in die Nutzung der Bibliothek“, „Allgemeine Literaturrecherche“ und „Fachbezogene Literaturrecherche“ bauen ausdrücklich aufeinander auf, ihr Besuch kann mit einem Schein bestätigt werden. Darüber hinaus werden

auf Anfrage spezielle Einführungen für Tutoren sowie Kurse zum Veröffentlichen auf dem Multimedialen Lehr- und Lernserver „miless“ angeboten, die sich an Angehörige der Fachbereiche richten. Die stichwortartigen Veranstaltungsinformationen beschränken sich auf Inhalt, Treffpunkt, Dauer und Termine, wobei nur bei den fachbezogenen Veranstaltungen Ansprechpartner angegeben sind und Angaben zu den Anmeldemodalitäten nur bei den medizinischen Informationsveranstaltungen gemacht werden. Die Bibliothekseinführung findet regelmäßig zweimal wöchentlich statt, die Einführung in allgemeine Literaturrecherche und Fernleihe zu diversen Terminen im Semester, die Veranstaltungen für Mediziner wöchentlich und die übrigen fachbezogenen Kurse ein- bis zweimal im Semester.

An beiden Standorten bieten v.a. die Fachreferenten in Absprache mit den Dozenten weitere Veranstaltungen an, die in Lehrveranstaltungen integriert sind und auch studienbegleitend abgehalten werden. Ferner bietet die Bibliothek Informationsveranstaltungen zu wechselnden Themen, wie Literaturverwaltungssysteme, Normen, „Tag des Maschinenbaus“ u.a. an, die auch von Universitätsbeschäftigten besucht werden.

Eine Zusammenarbeit findet mit dem Hochschulrechenzentrum (HRZ), dem Medienzentrum (MZ) und dem Zentrum für Hochschuldidaktik statt. Im Rahmen des propädeutischen Moduls für den Bachelor-Studiengang „Kulturwirt“ hält die Bibliothek gemeinsam mit HRZ und MZ die semesterbegleitende Pflicht-Lehrveranstaltung „Digitale Medien und Internet“ ab.³⁰⁹ Alle Veranstaltungen der Zentralen Einrichtungen sind zudem im Vorlesungsverzeichnis aufgeführt.

Fazit: Im Hinblick auf die organisatorische Vereinigung der beiden Bibliotheken wäre es wünschenswert, wenn auch das Lehrveranstaltungsangebot aufeinander abgestimmt würde, wobei positive Ansätze beider Standorte berücksichtigt werden können. Die Teilbibliothek Duisburg bietet ein breitgefächertes Angebot an allgemeinen Einführungsveranstaltungen, die Teilbibliothek Essen betont den modularen Aufbau ihrer Kurse und bietet einen Schein als Anreiz zur Teilnahme. Hinsichtlich der curricularen Integration befindet sich die Universitätsbibliothek Duisburg-Essen noch am Anfang; auf die jeweiligen Zielgruppen, an die sich die Veranstaltungen richten, könnte deutlicher hingewiesen werden. Aufgrund der aufgezeigten Aktivitäten ist aber auch hier der Weg hin zur Teaching Library erkennbar beschritten.

7.1.8 Universitäts- und Stadtbibliothek Köln

Eine übersichtliche Struktur sowie eine kontrastreiche, unaufdringliche Farbwahl prägen den ersten Eindruck des Internetauftritts der Universitäts- und Stadtbibliothek (USB) Köln. Positiv ist hervorzuheben, dass bei einigen Darstellungen einzelner Serviceangebote, insbesondere

³⁰⁹ E-Mail von Fr. Dr. Lotz-Ahrens, Universitätsbibliothek Duisburg-Essen vom 15.12.2005

auch bei den Lehrangeboten, ein eingebundenes Bild den Text auflockert und die Ausführungen visuell unterstützt.

Im linken Teil des Inhaltsbereichs der Website werden über Bild und Text die Informationsdienste der Bibliothek beworben; im rechten Teil aktuelle Meldungen und Kursangebote aus der Bibliothek präsentiert sowie ein Suchfeld für den Kölner-Gesamt-Katalog angeboten. Das Hauptmenü, mit sieben eingängigen Menüpunkten, befindet sich am linken Bildrand. Darüber in der linken oberen Ecke verlinken Logo und Schriftzug auf die Startseite der Universität. Rechts daneben bietet der Schriftzug der USB eine Hypertextverbindung zur Bibliotheks-Startseite. Rechts darunter sind sechs Links zu Navigationshilfen (Index und Suche) sowie zu weiteren Basisservices (Newsletter, Kontakt, Impressum, Druckversion der Seite) in eine weitere, waagrecht angeordnete Menüleiste integriert. Vom Hauptmenü gelangt man über maximal eine weitere Navigationsebene zum eigentlichen Inhalt im Zentrum der Website; Highlighting und Breadcrumbs sorgen für eine gute Orientierung. Die getesteten Links zu externen Internetangeboten (Linksammlungen der Fachinformation) öffneten sich im selben Browserfenster.

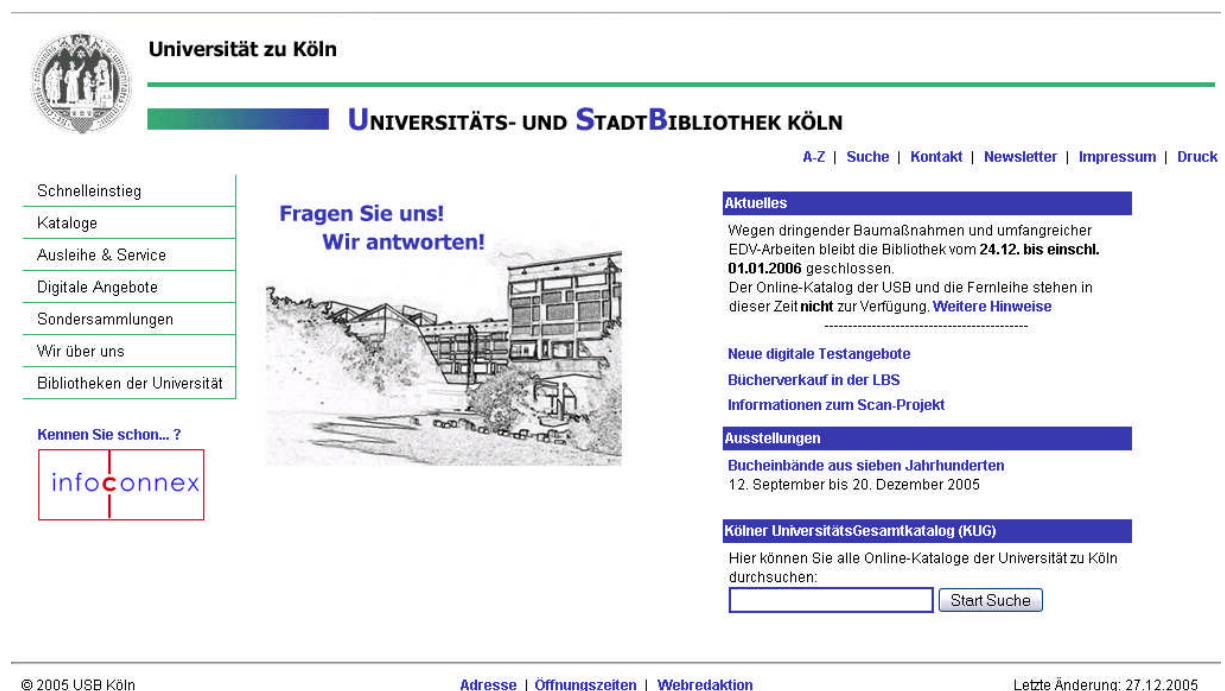


Abbildung 24: Startseite des Internetauftritts der Universitäts- und Stadtbibliothek Köln am 27.12.2005
<<http://www.ub.uni-koeln.de/>>

Der Weg zum Lehrangebot der USB ist logisch nachvollziehbar und über „Ausleihe und Service“, „Führungen und Kurse“ mit zwei Klicks erreichbar. Die einzelnen Veranstaltungsangebote sind teilweise flott betextet („Aufsätze auf Knopfdruck?“, „Tipps und Tricks für die Literatursuche“) und mit stichwortartigen Informationen versehen; Lernziele werden nicht genannt.

Eine Untergliederung der semesteraktuellen Informationstexte in einzelne Abschnitte ist nicht gegeben, wichtige Begriffe (Dauer, Voraussetzungen) sind in Fettschrift dargestellt. Eine zentrale Ansprechpartnerin ist bei den meisten Angeboten mit E-Mail und Telefonnummer angegeben. Für die Kurse kann man sich per E-Mail anmelden, ein Feedback ist per Webformular an die Webredaktion möglich. Die kurzen Informationstexte werden durch jeweils ein passendes Foto zum Thema der Veranstaltung aufgelockert.

Angeboten werden insgesamt neun verschiedene Veranstaltungstypen, davon drei Führungen und vier Kurse zu allgemeinen Themen (Kataloge und Ausleihe in der USB, Kataloge und Ausleihe in der Erziehungswissenschaftlichen Abteilung, allg. Datenbankeinführung, Elektronische Zeitschriften). Die fachübergreifenden Veranstaltungen finden in unterschiedlichem Turnus, insbesondere am Semesteranfang statt.

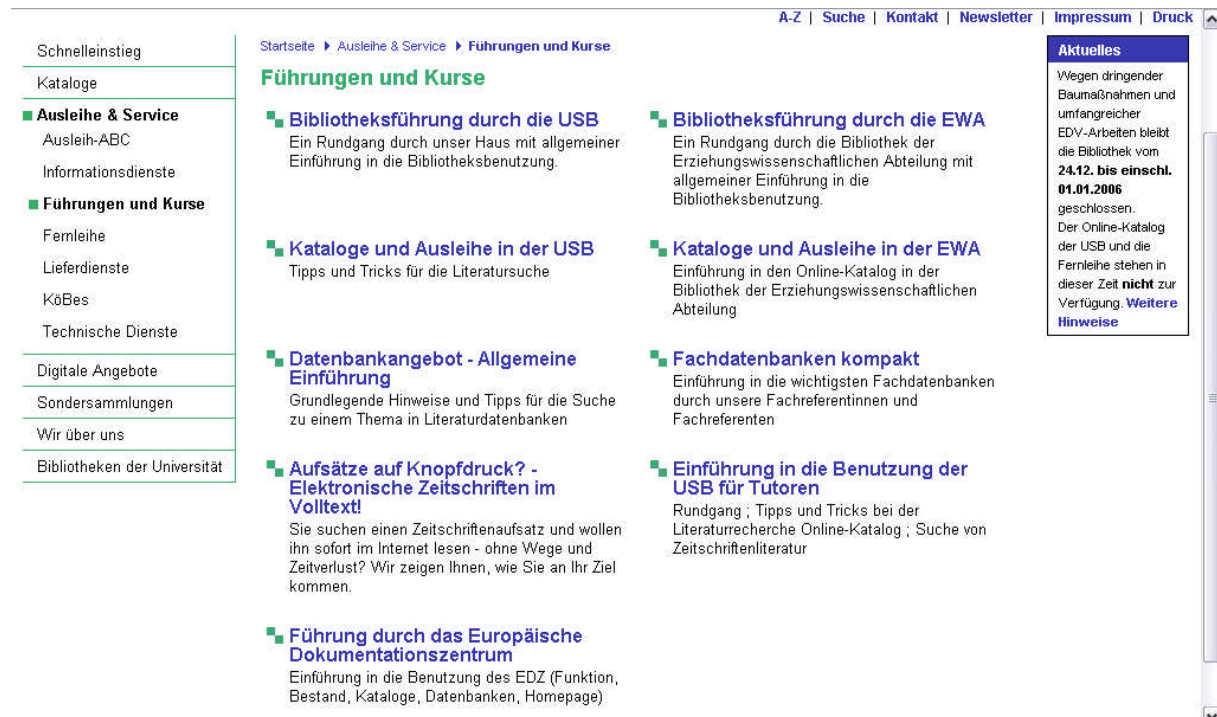


Abbildung 25: Webseite mit den Lernangeboten der Universitäts- und Stadtbibliothek Köln am 27.12.2005
http://www.ub.uni-koeln.de/service/kurse/index_ger.html

Dazu kommen spezielle Einführungen für Tutoren sowie Einführungen in die Fachdatenbanken, die je nach Fach teilweise zu festen Terminen, teilweise nach Vereinbarung abgehalten werden. Insbesondere Einführungen in die jeweiligen Fachdatenbanken werden von den Fachreferenten auch vor Ort in den Fakultäten angeboten.³¹⁰

Das Veranstaltungsangebot der USB Köln kann als primär objektorientiert eingestuft werden. Einzelne Module, die aufeinander aufbauen, werden nicht angeboten; die jeweils benötigten Vorkenntnisse sind jedoch angegeben. Die Kurse finden zwar überwiegend im Schulungs-

³¹⁰ E-Mail von Fr. Begrich, Universitäts- und Stadtbibliothek Köln, vom 14.12.2005

raum der Bibliothek statt, eine Aussage über die aktive Teilnahme der Lernenden kann hieraus jedoch nicht zwangsläufig abgeleitet werden.

Das kooperative Schulungssystem LOTSE, an dem sich die USB beteiligt, ist bisher erst über die Informationsseiten des Faches Physik eingebunden.

In die fachlichen Curricula sind die Lehrangebote der Bibliothek bisher nicht integriert, eine Überprüfung des Lernstoffs findet nicht statt. Bei der Konzeption von Veranstaltungen für Schüler kooperiert die USB mit der Stadtbibliothek Köln. Im Rahmen der im Frühjahr 2005 gegründeten „Arbeitsgemeinschaft Methodentraining“ wird gemeinsam von Bibliothekaren und Lehrern ein Schulungskonzept entwickelt, dass die Medien- und Informationskompetenz von Schülern verbessern soll.³¹¹

Fazit: Das im Rahmen eines ansprechenden Internetauftritts präsentierte Veranstaltungsangebot der USB Köln ist bisher noch vergleichsweise wenig auf die Erfordernisse einer Teaching Library abgestimmt. Die Anzahl der Lernangebote ist zwar beachtlich, diese sind jedoch primär objektorientiert, bauen kaum aufeinander auf und sind bisher nicht curricular verankert. Die Bibliothek ist zum Zeitpunkt der Untersuchung als aktiv schulende Bibliothek zu charakterisieren.

7.1.9 Universitäts- und Landesbibliothek Münster

Trotz diverser Menüs und Einzelelemente, insbesondere auf der Startseite, ist die Navigationsstruktur der Homepage der Universitäts- und Landesbibliothek (ULB) Münster recht übersichtlich und eingängig organisiert. Das Hauptmenü befindet sich als horizontale Leiste mit sechs Menüpunkten im oberen Teil der Website; auf der Startseite werden diese Key Areas zusätzlich mit der zweiten Gliederungsebene im Inhaltsbereich der Website präsentiert. Positiv fallen hier die Icons auf, die die Inhalte der sechs Rubriken des Hauptmenüs symbolisieren und die Orientierung verbessern. Rechts über dem Hauptmenü sind innerhalb einer Bildleiste alle drei möglichen Typen von Navigationshilfen (Index, Suche, Sitemap) angebracht. Im linken Bereich der Website befindet sich oben, eingebettet in Schriftzug und Logo der Bibliothek, der Homelink. Auf der Startseite finden sich unter diesem Element Adresse, Öffnungszeiten und einige Servicelinks, während sich auf den übrigen Seiten an dieser Stelle, per Klick auf die Hauptmenüleiste das jeweilige Untermenü öffnet. Analog zum Homelink der Bibliothek verlinken rechts oben Bild und Schriftzug zur Startseite der Universität Münster. Darunter befindet sich eine Menüleiste mit einem Schnelleinstieg, der sich auf der Startseite in vier Rubriken gliedert. Hervorzuheben ist hierbei die Möglichkeit zum zielgruppenspezifischen Einstieg über die Rubrik „Angebote für“, in der Dienstleistungsangebote der ULB für verschiedene Kundensegmente (Erstbenutzer, Promovenden, Gäste, Menschen mit Behin-

³¹¹ E-Mail von Fr. Begrich, Universitäts- und Stadtbibliothek Köln, vom 14.12.2005

derung) gebündelt werden. Auf den anderen Seiten des Internetauftritts verändern sich die Inhalte dieses Schnelleinstiges, abhängig von der gewählten Rubrik des Hauptmenüs. Die Orientierung wird durch diese Struktur zwar etwas erschwert, die Hauptnavigationsleiste im oberen Bereich bleibt jedoch konsistent. Ferner werden jeweils passende, weiterführende Links zum Thema angeboten. Noch unter diesem Schnelleinstieg befindet sich ein direkter Zugang zum Online-Chat sowie zur Website-Suche.

Auf den Einstiegsseiten der sechs zentralen Menüpunkte, teilweise auch darunter, sorgen eingebundene Bilder für eine angenehme Auflockerung der Texte. Über die kleine Sprechblase ganz unten auf der Website gibt es die Möglichkeit, die jeweilige Seite per Webformular zu kommentieren. Links zu externen Internetseiten öffnen sich in einem separaten Browserfenster, Newsdienste werden nicht offeriert. Breadcrumbs sowie Highlighting erleichtern die Orientierung auf den Internetseiten der ULB Münster.

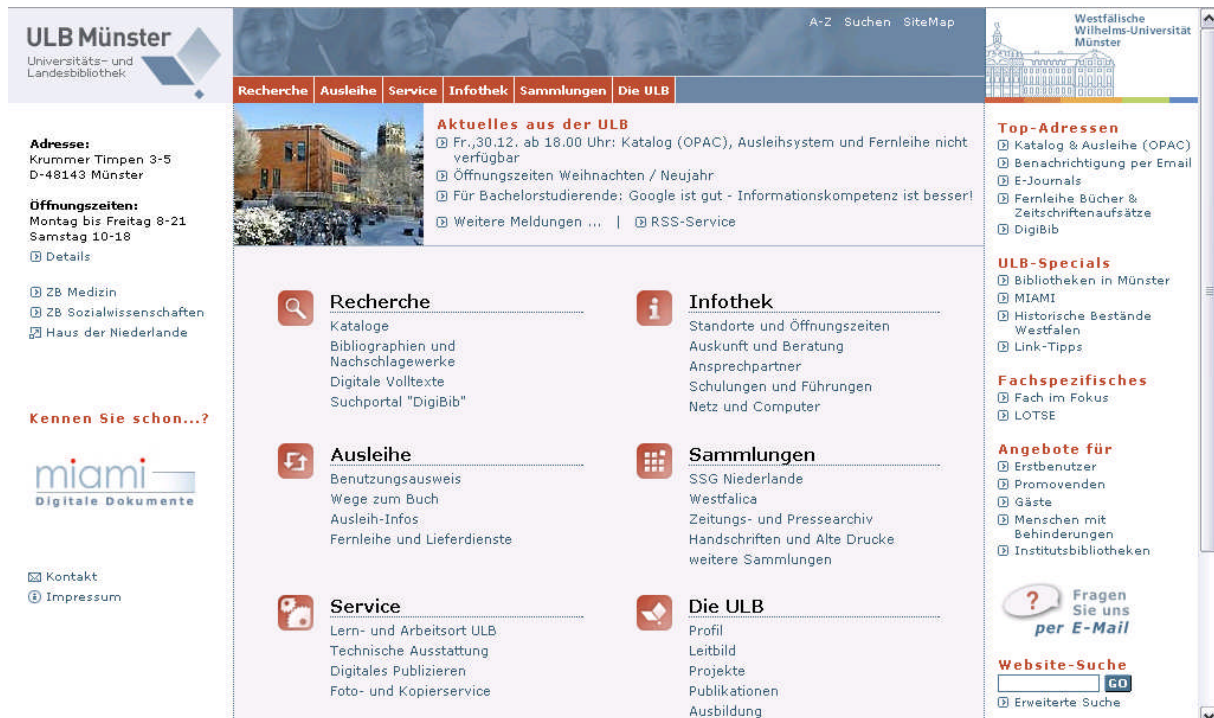


Abbildung 26: Startseite des Internetauftritts der Universitäts- und Landesbibliothek Münster am 27.12.2005, <<http://www.ulb.uni-muenster.de/>>

Zum Lernangebot der Bibliothek „Schulungen und Führungen“ gelangt man über den Punkt „Infothek“ im Hauptmenü. Da außerdem noch der Menüpunkt „Service“ angeboten wird, ist für den Websitebesucher nicht ganz eindeutig, wo er nach dem Veranstaltungsangebot der Bibliothek suchen soll.

Das Angebot selbst ist in vorbildhafter Weise modularisiert. Die Schulungspyramide der ULB Münster bietet mit ihren vier Stufen Führungen und Schulungen für jedes Lernniveau. Die unterste Stufe „Erste Orientierung“ beinhaltet einen Rundgang durch die ULB sowie eine

Einführung in den Online-Katalog, auf der nächsten Stufe „Suchen & Finden“ werden vier Kurse zu den Themen Literaturliste, Literaturbeschaffung, von der Themenstellung zur Literatur sowie zu Fachdatenbanken angeboten. Stufe drei vermittelt in den Kursen „Den Überblick behalten – Literatur verwalten“ und „Digitales Publizieren mit MIAMI“³¹² Kenntnisse in den Bereichen „Schreiben & Veröffentlichen“. An der Spitze der Schulungspyramide stehen „Schulungen und Führungen speziell für ...“ acht verschiedene Zielgruppen. Wobei hier teilweise gruppenspezifische „Pakete“ aus Veranstaltungen darunter liegender Stufen geschnürt werden (Einsteiger – Stufe 1, Examenskandidaten – Stufe 2 und 3, Promovenden – Stufe 2 und 3), teilweise aber auch spezielle Kurse für Hilfskräfte, Tutoren, Studierende im Alter oder hochschulexterne Gruppen angeboten werden. Im Rahmen der fachbezogenen Veranstaltungen („Ihr Fachgebiet“) werden neben zwei Kursen der Stufe 2 auch zwei zielgruppenspezifische Kurse angeboten.



Abbildung 27: Webseite mit den Lernangeboten der Universitäts- und Landesbibliothek Münster am 27.12.2005, <<http://www.ulb.uni-muenster.de/infothek/schulungen/>>

Die einzelnen Informationstexte sprechen den Besucher vielfach direkt an („Sie lernen ...“, „Sie haben ...?“). Knackige Sprüche, wie „Der ULB-Katalog: praktisch – unentbehrlich“ „Google ist gut – Informationskompetenz ist besser!“ oder „Den Überblick behalten – Literatur verwalten“, sollen bei den Studierenden als Hauptzielgruppe Interesse wecken. Die Inhalte sind teilweise in Form von Fragen formuliert, Lernziele und aktive Mitarbeit der Teilnehmer werden an verschiedenen Stellen hervorgehoben. Zu jedem einzelnen Lernangebot sind der

³¹² MIAMI ist der Dokumentenserver der Universität und steht für „Münstersches Informations- und Archivsystem

empfohlene Teilnehmerkreis, die erwarteten Vorkenntnisse, die Dauer sowie die jeweiligen Termine angegeben. Besonders komfortabel ist das Anmeldesystem der ULB Münster, das nicht nur eine Anmeldung per Webformular ermöglicht, sondern auch die Möglichkeit zur Absage anbietet und die freien Plätze in der jeweiligen Veranstaltung anzeigt. Das Informationsangebot zu Kursen und Führungen war zum Zeitpunkt der Untersuchung semesteraktuell.

Grundsätzlich sind auf der Website der ULB Münster nur Veranstaltungen zu finden, für die eine Anmeldung erforderlich ist. Veranstaltungen, die Fachreferenten für geschlossene Gruppen in direkter Absprache mit Dozenten anbieten, sind dort nicht aufgeführt. Im Jahr 2005 haben die Fachreferenten für Geographie, Geowissenschaften, Geschichte, Klassische Philologie, Medizin, Musik, Wirtschaftswissenschaften, Pädagogik, Physik und Niederlandistik im Rahmen von Tutorien und Seminaren Schulungen zur Vermittlung von Informationskompetenz durchgeführt. Mehrere Fachbereiche (z.B. Kommunikationswissenschaften, Pädagogik und Teile der Germanistik) sind dazu übergegangen, im Rahmen ihrer propädeutischen Veranstaltungen von den Studierenden einen Nachweis über die Teilnahme an einem Rundgang durch die ULB und / oder dem Kurs „Der ULB-Katalog: praktisch – unentbehrlich“ zu verlangen.

Im Februar 2006 bietet die ULB für Bachelorstudierende erstmalig die als Blockseminar organisierte fachübergreifende Lehrveranstaltung „Wissenschaftliche Literaturrecherche und Informationsbeschaffung“ an. Die in den Wahlpflichtbereich „Allgemeine Studien“ integrierte Veranstaltung wird mit einem Leistungsnachweis abgeschlossen. Eine einheitliche Entwicklung für alle Fachbereiche ist aber momentan nicht abzusehen.

Fortbildungsveranstaltungen für Beschäftigte der Universität werden derzeit nicht angeboten, Kooperationen mit anderen Einrichtungen gibt es bislang nicht.³¹³

Als Selbstlernangebot bietet die ULB das kooperative Schulungssystem LOTSE an, das in der Bibliothek federführend entwickelt wurde und Wissenschaftlern sowie Studierenden fachbezogen und schrittweise verschiedene Techniken des wissenschaftlichen Arbeitens vermitteln soll.³¹⁴ Daneben stehen diverse Merkblätter im PDF-Format zum Download bereit.

Fazit: Der modular-hierarchische Aufbau und die Konzeptualisierung in der Schulungspyramide geben dem Lehrangebot der ULB Münster einen Vorbildcharakter. Weitere Pluspunkte sind die bei allen Veranstaltungen genannten Zielgruppen und erwarteten Vorkenntnisse. Gleichzeitig wird mit LOTSE ein fachbezogenes Online-Tutorial aufgebaut, das auch für andere Bibliotheken nutzbar ist und Präsenzveranstaltungen entlasten und ergänzen kann.

für multimediale Inhalte“.

³¹³ E-Mail von Fr. Kachel, Universitäts- und Landesbibliothek Münster, vom 3.1.2006

³¹⁴ LOTSE hält derzeit Online-Kurse für neun verschiedene Fächer bereit und wird von mehreren deutschen Hochschulbibliotheken ausgebaut und gepflegt. Geschäftsstelle und Gesamtedaktion befinden sich in der ULB Münster. Vgl. <<http://lotse.uni-muenster.de/>> [Zugriff am 5.2.2006].

Auch wenn die Einbindung in die fachlichen Lehrpläne noch intensiviert werden kann, ist die ULB Münster deutlich erkennbar auf dem Weg zu einer Teaching Library.

7.1.10 Universitätsbibliothek Paderborn

Auf das Wesentliche konzentriert sich die Universitätsbibliothek Paderborn auf der Startseite ihres Webauftritts. Augenfällig ist eine dreifarbige Bildleiste im zentralen Inhaltsbereich, die zum Anklicken animiert, jedoch ohne Funktion ist. Das Hauptmenü mit acht aussagekräftigen Rubriken ist klassisch am linken Seitenrand platziert. Oberhalb davon verlinken Logo und Schriftzug von den Unterseiten aus auf die Startseite der Bibliothek. Eine breite Leiste am oberen Seitenrand nimmt Logo und Schriftzug der Universität Paderborn auf, bietet aber keine Hypertextverbindung zur Uni-Startseite und bleibt somit bis auf zwei Servicelinks zum englisch- bzw. französisch-sprachigen Internetangebot der Bibliothek ohne Funktion. Hierdurch wird relativ viel Platz verschenkt.



Abbildung 28: Startseite des Internetauftritts der Universitätsbibliothek Paderborn am 27.12.2005
<<http://www.ub.uni-paderborn.de/>>

Die Navigationshilfen Index (links), Suche (rechts) und Sitemap (unten) sind über die gesamte Website verteilt. Neben der Websitesuche bietet die rechte Menüleiste noch Links zu Öffnungszeiten, Anschrift sowie zum Info-Chat der UB Paderborn. Im Inhaltsbereich der Startseite wird wiederum auf den Info-Chat, auf aktuelle Öffnungszeiten, sowie auf weitere aktuelle Informationen (= Schnelleinstieg), hingewiesen.

Zur Verbesserung der Orientierung werden in einer Zeile über dem Inhaltsbereich die Breadcrumbs angezeigt. Die in weißer Schrift gehaltene Endkategorie der Breadcrumbs bildet jedoch keinen ausreichenden Kontrast mit der in Hellgrau gehaltenen Leiste. Die Bibliothek bietet einen Newsletter an, externe Links werden nicht in einem weiteren Fenster des Browsers geladen.

Der Schnelleinstieg führt via direktem Link zu den „Schulungen und Führungen“, wohin man auch über die Rubrik „Service“ des Hauptmenüs als Zwischenschritt gelangt. „Wir machen Sie schlau(er) – fit für das Studium mit Informationskompetenz!“ – mit diesem Slogan ist die zentrale Seite für die Lernangebote der UB Paderborn überschrieben. Auch die Sätze „Literaturbeschaffung von ‚Anderswo‘“ oder „Gut gesucht ist halb gefunden“ sprechen die Hauptzielgruppe der Studierenden in einer modernen aber verständlichen Sprache an.

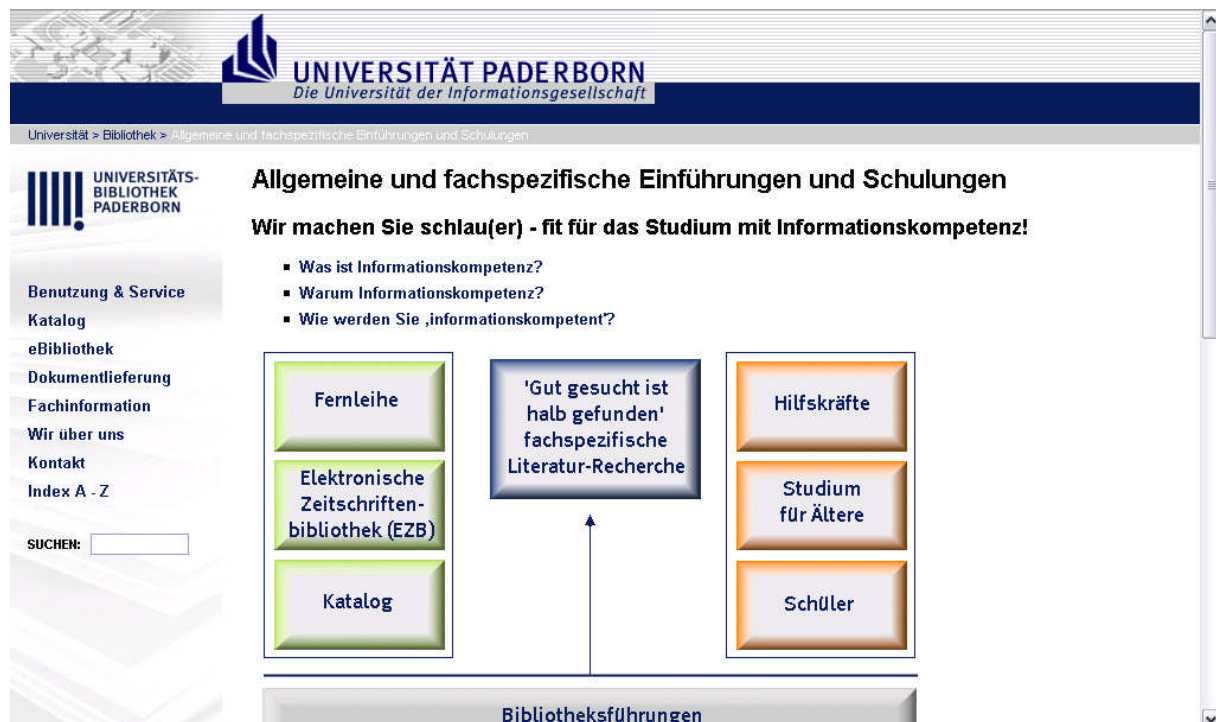


Abbildung 29: Webseite mit den Lernangeboten der Universitätsbibliothek Paderborn am 27.12.2005
<<http://www.ub.uni-paderborn.de/schulungen/>>

Der Websitebesucher erhält auf dieser Seite durch einige Sätze hinreichende Antworten auf die Fragen „Was ist Informationskompetenz?“, „Warum Informationskompetenz?“ sowie „Wie werden Sie ,informationskompetent'?“ Im Mittelpunkt der Seite steht ein Schaubild, das das Lernangebot der Bibliothek visualisiert und dessen einzelne Bausteine direkt zu den einzelnen Informationstexten verlinken. Durch unterschiedliche Farben lassen sich die einzelnen Bausteine Bibliotheksführungen (grau) und mutmaßlich allgemeinen (grün), fachspezifischen (blau) sowie zielgruppenspezifischen Veranstaltungen (orange) zuordnen. Mutmaßlich des-

halb, weil die farblich begrenzten Rubriken nicht beschriftet sind. Die grün und blau umrandeten Kurse lassen sich dem „normalen“ studentischen Klientel zuordnen.

Der von den Bibliotheksführungen direkt zur fachspezifischen Literatur-Recherche führende Pfeil verwundert auf den ersten Blick. Erst nach der Lektüre der Erläuterungstexte wird deutlich, dass Bibliotheksführungen die Basis für alle weiteren Lernangebote bilden. Eine stärker hierarchisierte Modularisierung in der Reihenfolge Bibliotheksführungen → allgemeine Lerneinheiten → fachspezifische Lerneinheiten wäre ohne weiteres möglich. Bibliotheksführungen finden wöchentlich statt, die fachspezifischen Kurse an einem Termin und die übrigen Kurse an jeweils zwei Terminen im Semester. Der Bearbeitungsstand der Informationstexte ist semesteraktuell, als Selbstlernangebot wird ein virtueller Rundgang angeboten.

Im Rahmen der fachspezifischen Literaturrecherche vermitteln die jeweiligen Fachreferenten einmal im Semester oder nach Bedarf einen Überblick über die wichtigsten Informationsmittel ihres Faches, stellen die Fachinformationsseiten als Einstieg in die fachspezifische Literaturrecherche vor und vermitteln effektive Suchstrategien. Spezielle Veranstaltungen werden für Hilfskräfte der Universität, ältere Studierende sowie Schüler jeweils zum Semesteranfang angeboten. Interessant ist, dass die Bibliothek auch Lehrer in der Bibliotheksbenutzung schult, damit sie Bibliotheksführungen für ihre Klassen ganz oder teilweise selbst durchführen können, um das Bibliothekspersonal zu entlasten.

Insgesamt lässt sich das Veranstaltungsangebot als zielgruppenorientiert und modular aber nicht stringent aufeinander aufbauend charakterisieren. Alle Informationstexte geben kurz den Veranstaltungsinhalt wieder und machen Angaben zu Terminen, Treffpunkt, Dauer und Anmeldemodalitäten. Der Bearbeitungsstand der einzelnen Angebote schwankt zwischen einem halben Jahr (Studium für Ältere) und zwei Wochen (Schüler). Sofern eine Anmeldung erforderlich ist, kann der Kontakt über ein Webformular hergestellt werden; Ansprechpartner werden nur bei den fachspezifischen Veranstaltungen genannt.

Neben den im Internet angekündigten Kursen werden Lernangebote der Bibliothek von Dozenten auch als Pflichttermine in Vorlesungen, Projekte, Seminaren oder Examenskolloquien eingebunden. Die bibliothekarischen Veranstaltungsinhalte reichen dabei von allgemeinen Einführungen in die Bibliotheksbenutzung über zusammengefasste Darstellungen wichtiger fachspezifischer Informationsmittel bis hin zu praktischen Schulungen zu ausgewählten Datenbanken. Im Wintersemester 2005/06 wurde unter dem Titel „Literaturrecherche und Informationskompetenz für RomanistInnen“ erstmalig ein Seminar für den Optionalbereich eines Bachelor-Studiengangs angeboten. Die Teilnehmer erhalten einen entsprechenden Leistungsnachweis für ein Referat und die regelmäßige Teilnahme. Ebenfalls wurde in diesem Semester erstmalig eine Roadshow mit dem Schwerpunkt „eBibliothek“ durchgeführt, auf der das elektronische Angebot der Bibliothek und allgemeine Recherchestrategien im Eingangs-

bereich der Universität vorgestellt wurden. Für Beschäftigte der Hochschule werden eigene Veranstaltungen angeboten. Eine Zusammenarbeit existiert mit Schulen der Region, für die neben Schülerführungen auch Lehrerschulungen organisiert werden.³¹⁵

Ein Leitbild der Bibliothek scheint in Planung oder wurde noch nicht auf der Website veröffentlicht. Der Begriff zumindest wurde zumindest bereits auf der Seite „Wir über uns“ platziert, bislang jedoch noch ohne Hypertextverbindung.

Fazit: Die UB Paderborn ist auf dem Weg zur Teaching Library. Eine klare Zielgruppenorientierung ist erkennbar, mit der Einbindung in die Lehrpläne wurde begonnen. Die einzelnen Module könnten noch stärker in Beziehung zueinander gesetzt werden; die gute Idee des Schulungs-Schaubildes sollte überdacht und ggf. überarbeitet werden.

7.1.11 Universitätsbibliothek Siegen

Sehr nüchtern präsentiert sich die Startseite des Internetauftritts der Universitätsbibliothek Siegen. Im Zentrum des Inhaltsbereichs befindet sich eine stilisierte Außenansicht der Bibliothek. Darunter befindet sich ein Link zur Digitalen Bibliothek, sowie ein Newsticker der die Aufmerksamkeit des Betrachters unwillkürlich ablenkt.



Abbildung 30: Startseite des Internetauftritts der Universitätsbibliothek Siegen am 27.12.2005
<<http://www.ub.uni-siegen.de/>>

³¹⁵ E-Mail von Fr. Weddewer, Universitätsbibliothek Paderborn, vom 27.1.2006

Die am linken Seitenrand platzierte Hauptnavigationsleiste enthält insgesamt neun als Buttons dargestellte Rubriken von denen man „Suchmaschinen“ und das „A-Z“ nicht unbedingt an dieser Stelle erwartet. Etwas darunter abgesetzt führt ein weiterer Button zur Startseite der Universität Siegen. Einige uneinheitlich gestaltete Servicelinks befinden sich im rechten Bereich der Website. Darüber finden sich in wechselnder Abfolge ein Logo der Bibliothek, jedoch ohne eingebetteten Hyperlink, sowie Icons mit Tipps zu verschiedenen Serviceangeboten der Bibliothek. Dazu gehört ein Hinweis, der zum Formular für einen Anschaffungsvorschlag führen soll, tatsächlich aber zum Online-Katalog führt sowie Links zur virtuellen Bibliothekseinführung, zur Online-Aufstellungssystematik und zu den Schulungsangeboten der UB. Dieses Wechselspiel bringt zusammen mit dem Newsticker zuviel Unruhe auf die Seite. Insgesamt wirkt der wenige Inhalt der Startseite auf dem weißen Hintergrund etwas verloren. Die Hauptmenüpunkte führen i.d.R. jeweils zu einem Untermenü im Inhaltsbereich einer neuen Webseite, die als recht eintönige Tabellenstruktur gestaltet ist. Das Logo der Bibliothek findet sich auf den Unterseiten, hier mit eingebettetem Hyperlink, links über dem Hauptmenü, was die Grundsätze einer konsistenten Gestaltung verletzt.

Die Bibliothek bietet einen Newsletter an, um ihre Benutzer mit aktuellen Informationen zu versorgen; ein Feedback ist über den „Briefkasten“ nur von der Startseite aus möglich. Hyperlinks zu externen Internetseiten werden nicht in einem neuen Browserfenster geladen, weitere Orientierungshilfen nicht angeboten.

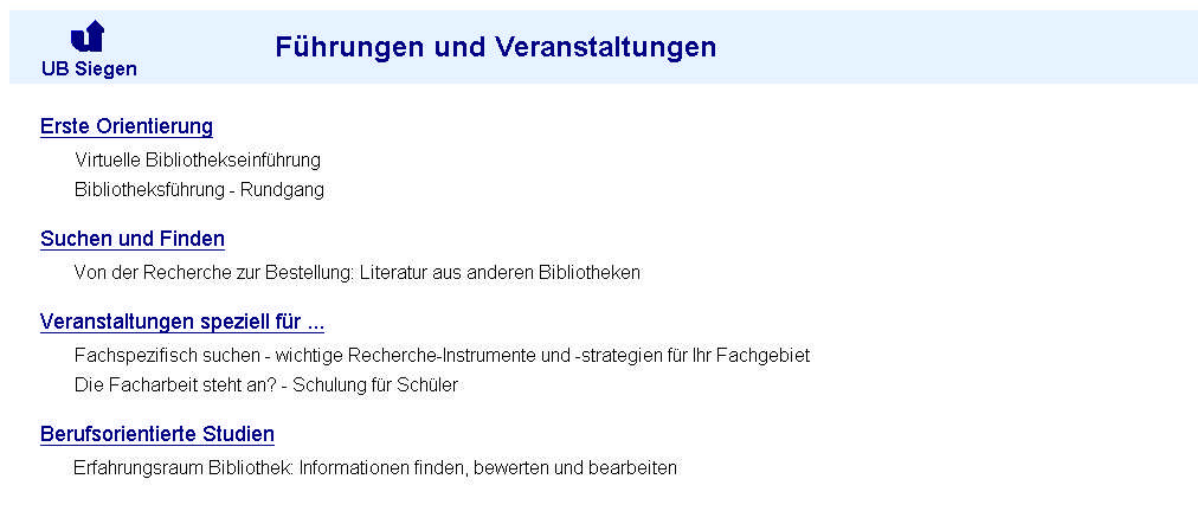


Abbildung 31: Webseite mit den Lernangeboten der Universitätsbibliothek Siegen am 27.12.2005
<<http://www.ub.uni-siegen.de/ueberub/veranstaltungen/>>

Zu den „Führungen und Veranstaltungen“ der UB Siegen gelangt man von der Startseite über den Menüpunkt „Benutzung & Service“ und das Untermenü „Recherchehilfen und Informationen“. Zunächst fällt auf, dass die Seite mit den Lernangeboten im Design vollkommen von den übrigen abweicht und ferner, bis auf den Home-Link, keine Navigation vorhanden ist. Der gesamte Internetauftritt soll jedoch 2006 einem Relaunch unterzogen werden ³¹⁶. Die stichwortartigen Informationstexte zu den Angeboten geben Auskunft über Themen (teilweise in Form von Fragen formuliert), Voraussetzungen, Ort, Termine, Ansprechpartner (mit Namen, Telefonnummer und E-Mail-Adresse) und die jeweiligen Zielgruppen. Anmeldungen können, soweit erforderlich, per E-Mail oder Telefon vorgenommen werden. Der Bearbeitungsstand des Angebots war zum Zeitpunkt der Untersuchung zwei Wochen alt.

Das Lernangebot gliedert sich in vier Bereiche, von denen die „Erste Orientierung“ eine virtuelle Bibliothekseinführung als Selbstlerneinheit sowie eine Bibliotheksführung mit Einführung in die Katalogrecherche beinhaltet und der Kurs „Suchen und Finden“ Kenntnisse über Fernleihe und Dokumentlieferung vermittelt. Fachspezifische „Veranstaltungen speziell für ...“ Studierende im Grund- und Hauptstudium, studentische Hilfskräfte sowie für Tutoren, in denen fachspezifische Informationsmittel und Recherchestrategien vorgestellt werden, bietet die Bibliothek nach Vereinbarung an. Unter demselben Titel werden auch Kurse für Schüler der gymnasialen Oberstufe angeboten. Diese Veranstaltungen sind nicht ausdrücklich modularisiert, wohl aber bauen sie durch die geforderten Vorkenntnisse in begrenztem Maß aufeinander auf. Angaben zu Praxisübungen im Rahmen der Veranstaltungen werden nicht gemacht. Die Führungen in der Hauptbibliothek finden wöchentlich statt, die übrigen Veranstaltungen nach Vereinbarung. Der vierte Bereich umfasst die bisher einzige curricular verankerte Lerneinheit der UB Siegen. Im Rahmen des Studienbereichs „Berufsorientierte Studien“ wird die Veranstaltung „Erfahrungsraum Bibliothek: Informationen finden, bewerten und bearbeiten“ angeboten, deren Teilnahme für Studierende der Bachelor-Studiengänge der Fachbereiche 1-3 der Universität ³¹⁷ verpflichtend ist. Das Seminar, das über ein ganzes Semester läuft und 3 ECTS-Punkte einbringt, wird von einer Fachreferentin gehalten. Am Ende erfolgt ein Leistungsnachweis in Form einer Klausur, ferner müssen regelmäßig Hausaufgaben bearbeitet werden.

Bei den nicht auf den Internetseiten der UB aufgeführten Veranstaltungen handelt es sich v.a. um Schulungen von Fachreferentinnen und Fachreferenten, die mit Lehrenden oder Tutoren abgestimmt werden. So besuchen die Erstsemester des Studiengangs „Bachelor of Social Science“ im Rahmen einer Einführungslehrveranstaltung eine allgemeine Bibliotheksführung mit kurzer Katalogschulung sowie eine Schulung zur Datenbank WISO. Verpflich-

³¹⁶ E-Mail von Fr. Schirra, Universitätsbibliothek Siegen, vom 21.12.2005

³¹⁷ Dies sind: Sozialwissenschaften, Philosophie, Theologie, Geschichte, Geographie (1), Erziehungswissenschaft, Psychologie, Sportwissenschaft (2) sowie Sprach-, Literatur- und Medienwissenschaften (3).

tend für alle Studierenden des Fachs Geschichte ist der Besuch einer 90minütigen Veranstaltung zur Literaturrecherche Geschichte/Geschichtsdidaktik. Die Erstsemester der wirtschaftswissenschaftlichen Studiengänge nehmen im Rahmen eines Pflichttutoriums an einer Bibliotheksführung teil. Weiterhin bietet die UB Siegen im Rahmen der Fortbildung für Universitätsbeschäftigte eine Veranstaltung für Sekretärinnen an. Eine Zusammenarbeit mit anderen Einrichtungen oder Institutionen existiert derzeit nicht.³¹⁸

Neben der virtuellen Bibliotheksführung werden im Internet Infoblätter im PDF-Format, u.a. zur Literatur- und Informationsrecherche, sowie Erstinformationen für Hochschullehrer, bereitgestellt.

Fazit: Mit dem Seminar im Rahmen der berufsorientierten Studien und den übrigen Pflichtveranstaltungen hat die UB Siegen ein Signal in Richtung Teaching Library gesetzt. Der eingeschlagene Weg sollte weiter beschritten werden, wobei die Modularisierung noch verbessert werden könnte. Der anstehende Relaunch der Website lässt auf ein ansprechender gestaltetes und benutzerfreundlicheres Internet-Angebot hoffen.

7.1.12 Universitätsbibliothek Wuppertal

Der Internetauftritt der UB Wuppertal ist mit Frames gestaltet und in vergleichsweise schlichtem Design gehalten. Das Websitedesign wird nicht auf allen Seiten durchgängig eingehalten, da die Seiteninhalte teilweise als Fließtext, teilweise in Tabellenform präsentiert werden und die Schriftgröße mitunter bei gleichartigen Textelementen variiert.

Das am linken Bildrand platzierte Hauptmenü bietet über acht Menüpunkte direkt, ohne weitere Ebenen, Zugriff auf den Inhalt im Hauptframe. Darunter findet sich ein weiteres „Menü“, das sich erst bei genauerer Betrachtung als scrollbarer Index erweist. Die Platzierung dieser Navigationshilfe unmittelbar unter dem Hauptmenü ist zumindest gewöhnungsbedürftig, zumal ihre Funktion nicht unmittelbar ersichtlich ist. Alle weiteren Navigationselemente, Servicelinks (Impressum, E-Mail-Feedback, Fragen, Suche auf den Uni-Seiten) sowie die etwas isoliert stehende Hypertextverbindung zur Digitalen Bibliothek, sind ebenfalls im linken Frame untergebracht. Im oberen Bereich der Website befinden sich, jeweils in Überschriften eingebettet, Links zur Startseite der Bibliothek (links) sowie zur Startseite der Universität (rechts). Innerhalb des Internetangebots wird im Hauptmenü sowie im Index durch Highlighting eine Orientierungshilfe geboten, geprüfte externe Links öffneten sich in einem separaten Browserfenster.

³¹⁸ E-Mail von Fr. Schirra, Universitätsbibliothek Siegen, vom 21.12.2005



Abbildung 32: Startseite des Internetauftritts der Universitätsbibliothek Wuppertal am 27.12.2005
<<http://www.bib.uni-wuppertal.de/>>

Das Veranstaltungsangebot ist über die Menüführung nicht unmittelbar und transparent abgebildet. Zu erreichen ist es entweder über den Punkt „Bibliotheksinformationen“ und das verlinkte Stichwort „Schulungen“ oder über den Index unter dem Stichwort „Schulungen“. In beiden Fällen wird der Begriff jedoch erst durch Scrollen erreicht.

Das gesamte Angebot an Führungen und Kursen wird innerhalb einer großen Tabelle dargestellt. Hier wäre ein Untermenü mit Hyperlinks zu den einzelnen Veranstaltungen im Sinne der Übersichtlichkeit und Vermeidung von Scrollen sicherlich zu begrüßen. Die Informationen zu den Lernangeboten beschränken sich auf das Notwendigste (stichwortartiger Inhalt, Termine, Dauer, Ort), Lernziele sind nicht angegeben. Ansprechpartner sind nicht in allen Fällen genannt; falls eine Anmeldung erforderlich ist, wird ein Webformular angeboten. Zum Zeitpunkt der Untersuchung waren die Informationen semesteraktuell; zusätzliche Newsdienste werden nicht angeboten. Die Texte einzelner Seiten, insbesondere des Veranstaltungsangebots, sind teilweise recht lang, so dass das Seitenende erst durch mehrmaliges Scrollen erreicht wird.

Die insgesamt zehn Veranstaltungen gliedern sich in Grundlagenkurse (Einführung in die Benutzung, der Bibliothekskatalog, Datenbankeinführung, Suchstrategien im Internet) und Aufbaukurse (Literaturlisten, Dokumentbeschaffung im Internet, Fachspezifische Literatur- und Informationssuche) für Studierende sowie besondere Kurse für Seniorenstudierende, Tutoren und Schülergruppen der Sekundarstufe II. Der angebotene Kurs für Seniorenstudierende ist in vier Module unterteilt, wobei allerdings nicht deutlich wird, ob diese aufeinander

aufbauen. Insofern ist eine Modularisierung und Subjektorientierung des Gesamtangebots, wenn auch nicht in Reinform, erkennbar. Die Fachreferenten vermitteln an festen Terminen oder auch nach Vereinbarung in 19 Fächern oder Fächergruppen Kenntnisse in spezieller Literatur- und Informationssuche. Bibliotheksführungen werden an mehreren Terminen am Anfang des Semesters angeboten, die fachübergreifenden Veranstaltungen wöchentlich oder zweiwöchentlich und die fachspezifischen Kurse einmal im Semester. Bei den meisten Kursen wird auf praktische Übungen hingewiesen, Selbstlernangebote wurden dagegen nicht gefunden.

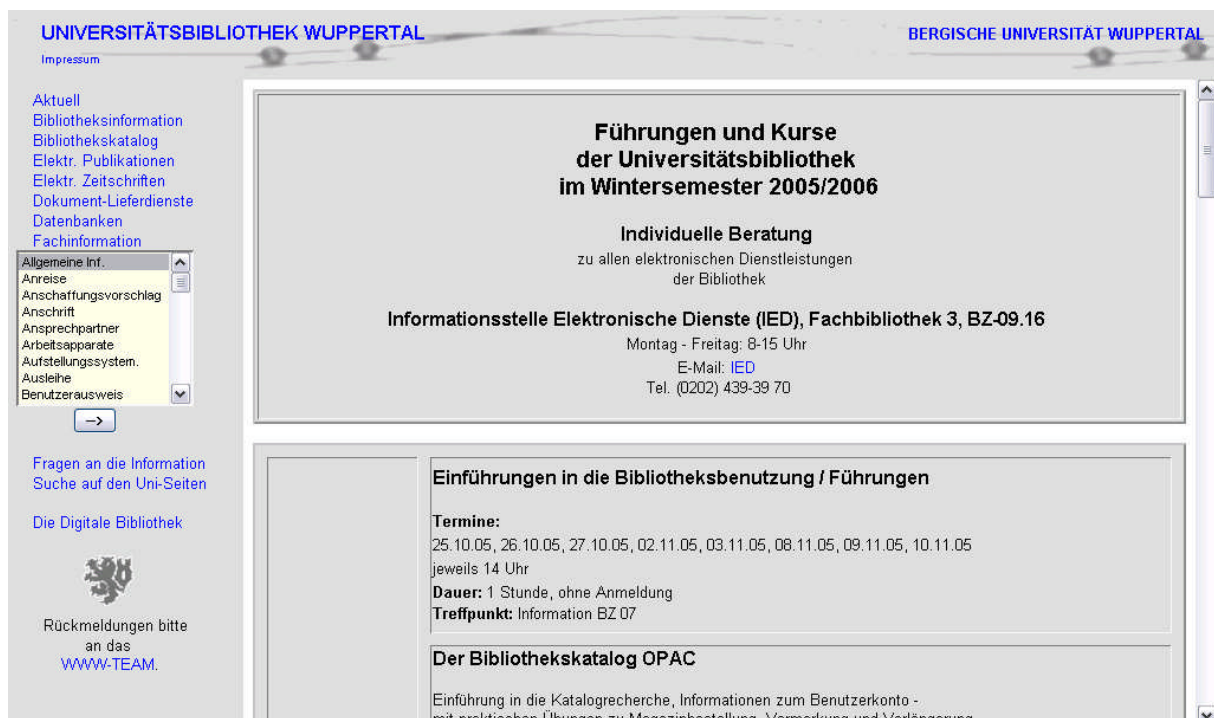


Abbildung 33: Webseite mit den Lernangeboten der Universitätsbibliothek Wuppertal am 27.12.2005
<<http://www.bib.uni-wuppertal.de/bibliotheksinformation/infouer.html>>

Im Rahmen des kombinatorischen Bachelor-of-Arts-Studiengangs bietet die Bibliothek, zusammen mit dem Hochschulrechenzentrum und dem Universitätsarchiv, im Wahlpflichtbereich das Seminar „Recherche- und Informationskompetenz“ an. Diese Lehrveranstaltung findet en bloc an drei aufeinanderfolgenden Tagen statt und schließt mit einem Leistungsnachweis ab. Im selben Studiengang ist die Bibliothek auch in das Anglistik-Fachangebot involviert. Weiterhin übernehmen Bibliothekare Teile von Lehrveranstaltungen in den Fachgebieten Germanistik, Sport, Theologie und Wirtschaftswissenschaften. Bereits seit längerer Zeit bietet die Bibliothek als internes Weiterbildungsangebot den halbtägigen Kurs „Informationskompetenz für wissenschaftliche Beschäftigte“ an. Darüber hinaus besteht enger Kon-

takt zu den Schulen der Region, für die eigene Führungen und Katalogschulungen angeboten werden.³¹⁹

Fazit: Die UB Wuppertal ist mit ihrem Veranstaltungsangebot in inhaltlich-organisatorischer Hinsicht bereits ein gutes Stück auf dem Weg in Richtung Teaching Library vorangekommen. Die Präsentation im Internet könnte jedoch benutzerorientierter und moderner gestaltet werden.

7.2 Fachhochschulbibliotheken

7.2.1 Bibliothek der Fachhochschule Dortmund

Grau unterlegte Kästen, in Bilder eingebettete Hyperlinks zu den Fachbereichen, die Verwendung der Farbe Orange sowie die übersichtliche Anordnung der einzelnen Elemente, erleichtern die Orientierung beim erstmaligen Besuch der Website der Fachhochschulbibliothek Dortmund.



Abbildung 34: Startseite des Internetauftritts der Bibliothek der FH Dortmund am 27.12.2005
<<http://www.fhb.fh-dortmund.de/>>

Der Inhaltsbereich der Startseite bietet Zugriff auf aktuelle Nachrichten aus der Bibliothek, einen Schnelleinstieg („Unser Angebot“), u.a. mit der Rubrik „Einführungen“, hinter der sich das Lernangebot der Bibliothek verbirgt, sowie Hyperlinks zu anderen Dortmunder Bibliothe-

³¹⁹ E-Mail von Hrn. Stadler, Universitätsbibliothek Wuppertal, vom 14.12.2005

ken. Das Hauptmenü mit den sieben Rubriken „Aktuelles“, „Häufige Fragen“, „Literatursuche“, „Benutzung“, „Einführungen“, „Bestellwunsch“ und „Digibib“ ist als vertikale Leiste unüblicherweise am rechten Bildrand angeordnet. Jede Rubrik verlinkt ohne Untermenü direkt in den Inhaltsbereich der jeweiligen Seite. Dabei überschneiden sich die Rubriken des Hauptmenüs teilweise miteinander sowie mit dem Inhaltsbereich der Startseite, was die Konsistenz der Navigation etwas herabsetzt. So sind die Punkte „Aktuelles“, „Literatursuche“, „Benutzung“ und „Einführungen“ ebenso im Inhaltsbereich der Startseite, wie im Hauptmenü aufgeführt, der Punkt „Benutzung“ gliedert sich u.a. nochmals in „Einführungen“ und „Bestellwunsch“. Die Bezeichnung „Benutzung“ entspringt eher dem bibliothekarischen Sprachgebrauch und führt bei Websitebesuchern nicht unbedingt zu den richtigen Assoziationen. Im unteren Bereich der Hauptmenüleiste ist neben weiteren Servicelinks eine Feedbackfunktion (via Webformular) integriert. Die obere, horizontale Menüleiste verlinkt über Schriftzüge zu den Startseiten der Fachhochschule und der Bibliothek sowie über kleine Bilder zu den einzelnen Fachbereichen. Eine Orientierungshilfe wird in Form von Breadcrumbs geleistet, Navigationshilfen werden ebenso wenig angeboten wie Newsdienste.

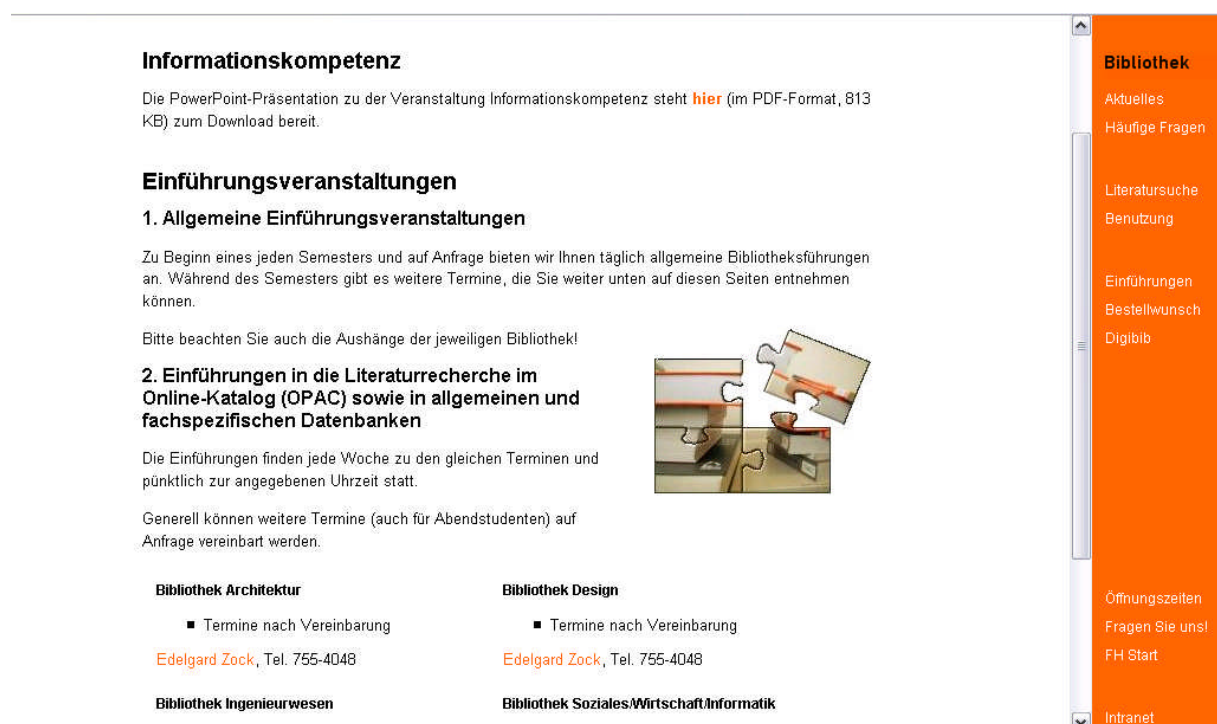


Abbildung 35: Webseite mit den Lernangeboten der Bibliothek der FH Dortmund am 27.12.2005
<<http://www.fhb.fh-dortmund.de/einfvera.htm>>

Die unter „Einführungen“ bereit gestellten Veranstaltungsinformationen beschränken sich auf 1,5 Bildschirmseiten. Das Angebot umfasst „Allgemeine Einführungsveranstaltungen“ und „Einführungen in die Literaturrecherche im Online-Katalog (OPAC) sowie in allgemeinen und fachspezifischen Datenbanken“. Die allgemeinen Einführungsveranstaltungen finden als Bib-

liotheksführungen zu Beginn jedes Semesters täglich oder nach Vereinbarung statt, die Kurse zur Literaturrecherche werden zu festen wöchentlichen Terminen oder auf Anfrage in den Bereichsbibliotheken abgehalten. Weiterführende Angaben zu Zielgruppen, Inhalten oder Lernzielen werden nicht gemacht, Ansprechpartner sind für jede Bereichsbibliothek genannt. Eine Aktualisierung der Informationen hat letztmalig in den zurückliegenden Semesterferien (Juli 2005) stattgefunden. Hinweise auf praktische Übungen und Leistungsnachweise lassen sich nicht finden, zur Veranstaltung Informationskompetenz wird eine ausführliche 63 Seiten lange Powerpoint-Präsentation im PDF-Format zum Download angeboten.

Für Studiengänge der Fachbereiche Elektrotechnik, Maschinenbau, Wirtschaft und Soziale Arbeit sind Sitzungen zum Thema „Vermittlung von Informationskompetenz“, die von Mitarbeitern der Bibliothek abgehalten werden, in Lehrveranstaltungen eingebunden. Diese Kurse finden teilweise semesterbegleitend, teilweise auch als Blockveranstaltung statt. Die Zusammenarbeit beruht auf Vereinbarungen mit den Fachbereichen, die allerdings nicht in den Studienordnungen festgeschrieben sind. Innerhalb des Studium generale wird die dreieinhalbstündige Veranstaltung „Informationskompetenz“ angeboten. Darüber hinaus werden auch Fortbildungskurse für die Wissenschaftlichen Mitarbeiter der Hochschule angeboten. Kooperationen werden mit einigen Schulen gepflegt.³²⁰

Fazit: Die sparsamen Informationen auf der Website täuschen, da sich die Fachhochschulbibliothek Dortmund bereits in vielfältiger Weise in der Lehre engagiert. Da die Kurse aber bisher nicht in die Studienpläne integriert sind, Zielgruppenbezug und Modularisierung nicht erkennbar sind, ist die Fachhochschulbibliothek derzeit als aktiv schulende Bibliothek einzuschätzen.

7.2.2 Bibliothek der Fachhochschule Köln

Eine horizontal angeordnete Collage von Fotografien des modernen Gebäudes der Abteilungsbibliothek Ingenieurwissenschaften dominiert die Startseite des Internetauftritts der Bibliothek der Fachhochschule Köln. Ein solches, horizontal angeordnetes, Fotoelement findet sich, passend zum jeweiligen Thema, auf jeder Seite, was deutlich zur visuellen Auflockerung des Angebots beiträgt.

Das Hauptmenü mit den vier Rubriken „Wir über uns“, „Unser Angebot“, „Weitere Angebote“ und „Benutzung“ ist unter diesem Fotostreifen im oberen Inhaltsbereich der Website angeordnet. Dabei öffnen sich die einzelnen Menüs nicht durch Anklicken oder indem man mit dem Mauszeiger über den Hyperlink fährt, sondern die Rubriken der zweiten Hierarchieebene liegen bereits unmittelbar unter den Menüüberschriften offen. Unter diesem erweiterten

³²⁰ E-Mail von Hrn. Schwarck, Bibliothek der Fachhochschule Dortmund, vom 19.12.2005

Hauptmenü werden aktuelle Mitteilungen sowie Vorankündigungen aus der Bibliothek angezeigt. Ganz oben auf jeder Webseite, noch über dem Fotostreifen, verlinken Logo und Schriftzug zur Startseite der Fachhochschule. Hinter der nicht ganz eindeutigen Bezeichnung „Suche A-Z“, rechts daneben, verbirgt sich eine Suchfunktion. Highlighting und Breadcrumbs sorgen für eine insgesamt gute Orientierung innerhalb des Internetauftritts. Trotz der nicht idealtypischen Anordnung der Navigationselemente wirkt die Gesamtanordnung nicht unübersichtlich. Externe Links werden in einem separaten Fenster geöffnet; ein Newsletter kann via E-Mail bestellt werden.



Abbildung 36: Startseite des Internetauftritts der Bibliothek der FH Köln am 27.12.2005
<<http://www.bibl.fh-koeln.de/>>

Der unter der Rubrik „Benutzung“ aufgeführten Punkt „Schulungen“ ist von der Startseite aus mit einem Klick erreichbar, man muss jedoch innerhalb der 27 Menüpunkte etwas suchen, um darauf zu stoßen. Angeboten wird eine Führung durch die jeweilige Abteilungsbibliothek sowie jeweils ein Kurs zur Katalogbenutzung und zur Literaturrecherche. Der Begleittext, dessen jeweils letzte Bearbeitung bei der Untersuchung der Website über neun Monate zurücklag, informiert über Zielgruppe, Inhalt, Art und Dauer, Ort sowie die jeweilige Kontaktperson, die namentlich angegeben ist. Materialien zum selbstständigen Lernen konnten nicht gefunden werden.

Der Kurs zur Literaturrecherche behandelt Fernleihe und Dokumentlieferung sowie fachspezifische Informationsmittel und bietet eine Vertiefung des Gelernten durch praktische Übun-

gen. Termine für die Veranstaltungen sind nicht angegeben und müssen scheinbar individuell mit dem jeweiligen Ansprechpartner per E-Mail oder telefonisch vereinbart werden.

Durch Kontakte der Fachreferenten und Hinweise innerhalb der Bibliothekskommission treten häufig Dozenten an die Bibliothek heran, um Seminartermine zu vereinbaren. Inhaltlich geht es dabei meist um eine allgemeine Einführung in die Bibliotheksbenutzung sowie eine Vorstellung der relevanten Fachdatenbanken. Für die Studiengänge des Instituts für Medientechnik wird seit einigen Jahren eine Blockveranstaltung angeboten, die curricular eingebunden ist und mit einem benoteten Leistungsnachweis abschließt.



Abbildung 37: Webseite mit den Lernangeboten der Bibliothek der FH Köln am 27.12.2005
<<http://www.bibl.fh-koeln.de/benutzung/schulungen.htm>>

In Zusammenarbeit mit dem Zentrum für außerfachliche Qualifikation veranstaltet die Fachhochschulbibliothek fachübergreifende Kurse im Bereich „Methodische Kompetenz“. Für die Kurse zur Medien- und Informationskompetenz, die sich an technisch sowie an geisteswissenschaftlich orientierte Studiengänge richten, werden jedoch keine Creditpoints vergeben. Ab 2006 beteiligt sich die Bibliothek an der Arbeitsgemeinschaft Methodentraining (vgl. USB Köln unter 7.1.8); weitere Kooperationen finden mit einigen Berufsschulen statt.³²¹

Fazit: Die Bibliothek der Fachhochschule Köln ist recht schwer einzuordnen. Die nur drei Veranstaltungstypen werden mutmaßlich nur auf Anfragen hin abgehalten, was auf eine passiv schulende Bibliothek schließen lässt. Andererseits bringt sich die Bibliothek durchaus

³²¹ E-Mail von Fr. Warnke, Bibliothek der Fachhochschule Köln, vom 10.01.2006

in die Lehre ein, konnte bereits einen Kurs in das betreffende Curriculum einbinden und bietet zielgruppenspezifische Veranstaltungen sowie Seminare zur beruflichen Qualifizierung an. Unter Abwägung aller Gesichtspunkte steht die Fachhochschulbibliothek am Anfang des Weges zur Teaching Library. Das Angebot sollte v.a. ausgeweitet und modularisiert werden.

7.2.3 Bibliothek der Fachhochschule Münster

Die Bibliothek der Fachhochschule Münster besitzt keine eigene Subdomain, sondern wird auf einer Unterseite der Fachhochschuldomain gehostet. Im Sinne einer Corporate Identity und der Merkfähigkeit für User ist einer Subdomain vom Typ „<http://www.bib.fh-muenster.de/>“ sicherlich Vorrang einzuräumen.



Abbildung 38: Startseite des Internetauftritts der Bibliothek der FH Münster am 27.12.2005
<<http://www.fh-muenster.de/BIBL/>>

Die Website – um trotz der fehlenden formalen Voraussetzungen bei diesem Terminus für das eigenständige Angebot der Bibliothek zu bleiben – wirkt auf den ersten Eindruck übersichtlich und gut strukturiert. Im Inhaltsbereich der Startseite werden aktuelle Meldungen, durch Bilder visuell unterstützt, präsentiert. Das Hauptmenü am linken Bildrand enthält zehn Rubriken, zuzüglich Link zur Startseite und Druckansicht. Weitere Navigationsebenen gibt es nicht, von den Hauptmenüpunkten wird unmittelbar in den zentralen Bereich der Website verlinkt. Etwas übersichtlicher wäre das Menü, wenn die Servicelinks „Index und Suche“ sowie „Hilfe“ – wie bei der Druckansicht geschehen – etwas von den übrigen Menüpunkten

abgesetzt wären. Ganz unten auf jeder Seite ist das Impressum sowie eine Verlinkung zu einem Webformular für „Kritik und Anregungen“ platziert.

Im linken oberen Bereich der Website verlinken Logo und Schriftzug zur Startseite der Fachhochschule sowie zwölf kleine Bilder zu den einzelnen Fachbereichen. Etwas darunter befinden sich die Servicelinks „Kontakt“ und „Suche“ für das Angebot der Fachhochschule, sowie ein zusätzlicher – redundanter – Link („Home“) zur Startseite der FH. Links zu externen Seiten werden im selben Browserfenster geladen; für Orientierung innerhalb der Internetauftritts sorgen Breadcrumbs.



Abbildung 39: Webseite mit den Lernangeboten der Bibliothek der FH Münster am 27.12.2005
<<http://www.fh-muenster.de/BIBL/schulung/index.html>>

Über die Rubrik „Schulungen“ ist das Veranstaltungsangebot der Bibliothek unmittelbar vom Hauptmenü aus ansteuerbar. Das Angebot selbst ist zum einen inhaltlich, zum anderen nach Terminen kategorisiert. Die knapp gehaltenen Texte informieren über Zielgruppen, Inhalt, Dauer, Art und Ort der Veranstaltungen sowie über Termine und Anmeldemodalitäten. Eine zentrale Ansprechpartnerin für die Angebote ist mit E-Mail-Adresse und Telefonnummer aufgeführt; eine Anmeldung zu den Veranstaltungen erfolgt über in den Bereichsbibliotheken ausliegende Listen. Die Informationen wurden letztmalig in den zurückliegenden Semesterferien (Juli 2005) aktualisiert; zusätzliche Newsdienste werden, ebenso wie Selbstlernmaterialien, nicht angeboten.

Das Lernangebot der Bibliothek teilt sich zunächst in Grundlagen- und Aufbauschulungen, die wiederum in zwei bzw. drei aufeinander aufbauende Module gestaffelt sind. In den

Grundlagenschulungen werden dabei eine Einführung in die Benutzung der Fachhochschulbibliothek (Modul 1, als Führung), eine Einführung in den elektronischen Katalog (Modul 2), themenbezogene Literaturrecherche (Modul 3), Literaturbeschaffung (Modul 4) sowie elektronisches Publizieren im Internet (Modul 5) angeboten. Der gestufte Aufbau des Veranstaltungsangebots wird ausdrücklich betont, auf das jeweils vorausgehende Modul wird hingewiesen und die verschiedenen Benutzergruppen werden erwähnt. Bei den Modulen 2, 4 und 5 haben die Teilnehmer jeweils die Möglichkeit, das Gelernte anhand eigener Themen unmittelbar am PC nachzuvollziehen. Neben diesem ausschließlich an Studierende gerichteten Angebot werden auch spezielle Einführungsveranstaltungen für Schülergruppen durchgeführt. Die Termine liegen mehrheitlich am Semesteranfang oder werden bei Bedarf individuell vereinbart.

Über eine Einbindung der Veranstaltungen in die Curricula der Studiengänge wird nachgedacht, derzeit gibt es allerdings keine konkreten Planungen. Die Dozenten einiger Fachbereiche kommen jedoch im Rahmen von Einführungs- oder Hauptseminaren mit den Studierenden für 90-minütige Kurse in die Bibliothek. Die Teilnahme an allen anderen Lernangeboten ist freiwillig, eine Überprüfung des Gelernten findet nicht statt. Für Beschäftigte der Hochschulverwaltung werden je nach Bedarf Fortbildungen angeboten, für Auszubildende der Alten- und Krankenpflege werden mehrmals im Jahr Einführungsveranstaltungen durchgeführt.³²²

Fazit: Der gestufte Aufbau des Lernangebots der Fachhochschulbibliothek Münster, mit auf verschiedene Lernniveaus zugeschnittenen Modulen, ist als gelungen zu bezeichnen und mit fünf Stufen für eine Fachhochschulbibliothek mittlerer Größe durchaus beachtenswert. Auch hier sollte versucht werden, eine curriculare Einbindung zumindest partiell zu realisieren. Dennoch ist die Bibliothek bereits auf einem guten Weg zum Ziel Teaching Library.

7.2.4 Bibliothek der Hochschule Niederrhein

Ebenso wie bei der Bibliothek der FH Münster, wird auch der Internetauftritt der Bibliothek der Hochschule Niederrhein nicht auf einer Subdomain, sondern auf einer Unterseite der Hochschule gehostet („<http://atlas.hs-niederrhein.de/cms/bib.html>“). Dass in diesem Fall auch noch der Servername in die URL eingebunden ist, verringert zusätzlich die Wahrscheinlichkeit, dass User sich diese Adresse merken können.

³²² E-Mail von Fr. Scheltrup, Bibliothek der Fachhochschule Münster, vom 12.12.2005

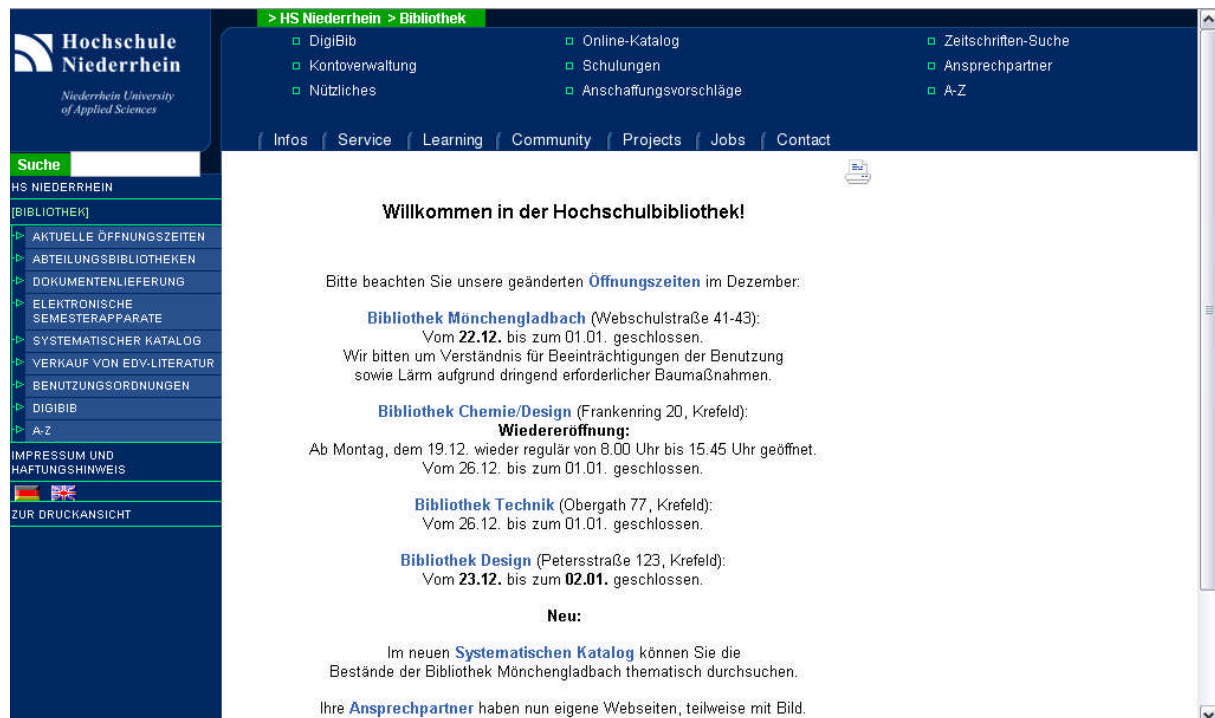


Abbildung 40: Startseite des Internetauftritts der Bibliothek der Hochschule Niederrhein am 27.12.2005
<http://atlas.hs-niederrhein.de/cms/bib.html>

Die vielen Navigationsleisten und Servicelinks wirken auf den ersten Blick recht verwirrend. Auf einigen Seiten wird im zentralen Inhaltsbereich auf der rechten Seite viel Platz verschwenkt, so dass insbesondere die Startseite durch den weißen Bereich unausgewogen wirkt. Die Anordnung der verschiedenen Navigationsleisten und deren Zuordnung sind nicht unbedingt nachvollziehbar und werden erst nach einigem Ausprobieren verständlich. Das am linken Seitenrand platzierte Hauptmenü enthält neun Menüpunkte, von denen man den „Verkauf von EDV-Literatur“ nicht an so prominenter Stelle erwartet. Unter dem Hauptmenü sind die Servicelinks Impressum, Spracheinstellung und Druckansicht eingebunden, darüber ein Link zur Startseite der Bibliothek sowie eine Suchfunktion für das FH-Gesamtangebot. Links oben führen Logo und Schriftzug auf die Startseite der Hochschule. Ganz oben auf der Website befindet sich der Seitenpfad zur Orientierung (Breadcrumbs), den man dort leicht übersehen kann. Darunter ist eine weitere horizontale Navigationsleiste mit neun Menüpunkten platziert, die als Schnelleinstieg dient. Sowohl im Hauptmenü, als auch im Schnelleinstieg ist der Index („A-Z“) eingebunden. Unter der oberen Menüleiste schließlich ist eine weitere mit sieben Menüpunkten angeordnet. Dass dieses Menü zum Gesamtangebot der Hochschule gehört, ist nicht kenntlich gemacht; man verlässt die Seite der Bibliothek, ohne es zu merken. Zudem klappt das Untermenü jeder Rubrik auf, sobald man mit der Maus darüber fährt und bleibt danach auch noch einen Moment geöffnet. Die Rubriken im Hauptmenü enthalten maximal eine weitere Ebene; der einzige gefundene externe Link, zur Zeitschriftendatenbank, wurde im selben Browserfenster geladen.

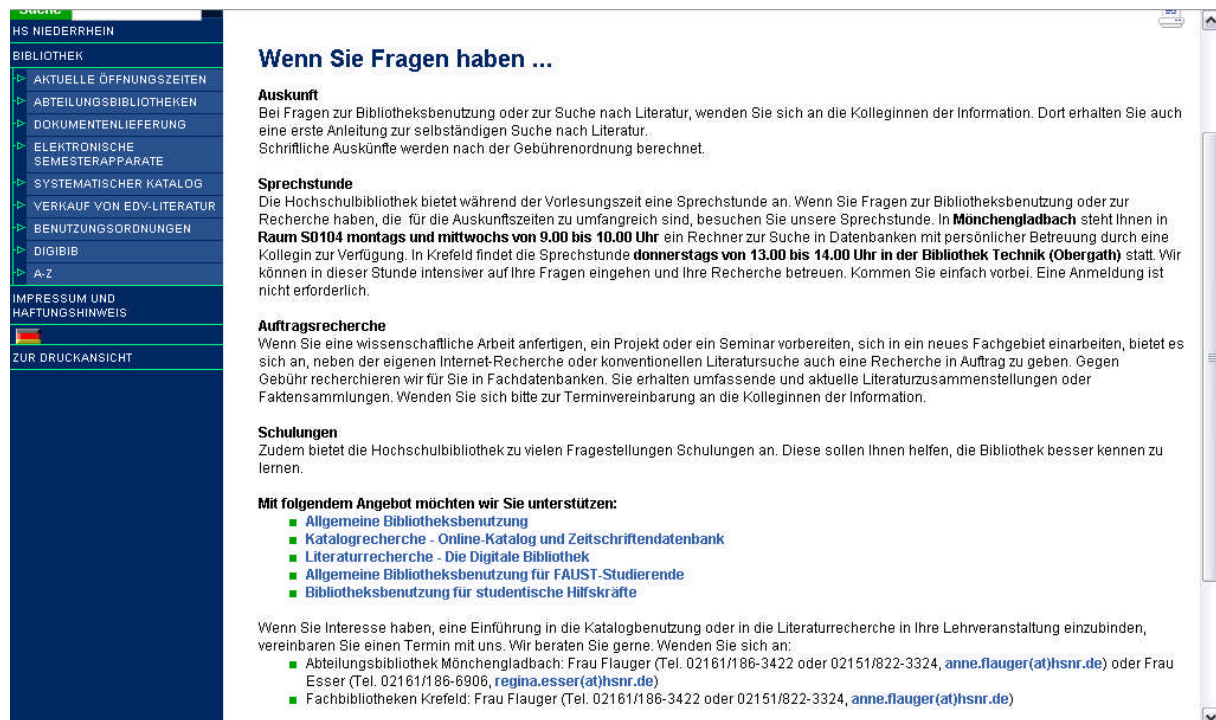


Abbildung 41: Webseite mit den Lernangeboten der Bibliothek der Hochschule Niederrhein am 27.12.2005
<http://atlas.hs-niederrhein.de/cms/fragen.html>

Zum Veranstaltungsangebot gelangt man über den Menüpunkt „Schulungen“ im Schnelleinstieg. Die Texte zu den einzelnen Veranstaltungen sind knapp gehalten und informieren über Zielgruppe, Inhalt, Dauer, Ort/Termin und Anmeldemodalitäten. Ansprechpartner sind für die Einzelstandorte der Bibliothek jeweils mit E-Mail-Adresse und Telefonnummer aufgeführt; die Anmeldung zu den Veranstaltungen ist per Webformular, E-Mail oder über einen Listeneintrag möglich. Die Angabe eines Bearbeitungsstandes fehlt; zusätzliche Newsdienste und Selbstlernmaterialien werden nicht offeriert.

Angeboten werden insgesamt fünf verschiedene Kurse: allgemeine Bibliotheksbenutzung, Katalogrecherche (Online-Katalog und Zeitschriftendatenbank), Literaturrecherche via Digitale Bibliothek, allgemeine Bibliotheksbenutzung für FAUST-Studierende³²³, sowie Bibliotheksbenutzung für studentische Hilfskräfte. Zusätzlich finden Einführungen und, wenn auch seltener, Kurse zur Informationskompetenz für Schulklassen statt. Das Angebot ist somit teils objekt-, teils subjektorientiert.

Die Einführung in die Bibliotheksbenutzung findet für alle Studienanfänger in den jeweiligen Einführungsvorlesungen statt. Darüber hinaus bestreiten Bibliotheksmitarbeiter auch einzelne Sitzungen von Lehrveranstaltungen zum Thema Informationskompetenz. Je nach Fachbereich und Dozent findet diese Zusammenarbeit dabei mehr oder weniger regelmäßig statt;

³²³ FAUST steht für „Hochschule für Alte und Studierende“ und ist ein Gasthörerprogramm für Seniorenstudenten.

im laufenden Semester wurden 19 solcher Kurse in drei Fachbereichen durchgeführt. Das Veranstaltungsangebot wird regelmäßig an die Fachbereiche kommuniziert; ein bis zweimal im Jahr werden außerdem für die Lehrenden Informationsveranstaltungen zum Serviceangebot der Bibliothek angeboten.³²⁴

Fazit: Die Tatsache, dass die Hochschulbibliothek Niederrhein allen Studienanfängern im Rahmen ihrer fachbezogenen Einführungsveranstaltungen die Grundlagen der Bibliotheksbenutzung vermittelt, kann als großer Erfolg betrachtet werden, auch wenn eine verbindliche curriculare Einbindung nicht vorliegt. Eine Zielgruppenorientierung ist gegeben, eine Modularisierung könnte recht problemlos vorgenommen werden. Der Internetauftritt könnte in puncto Übersichtlichkeit und Benutzerfreundlichkeit noch hinzugewinnen. Auch die Hochschulbibliothek Niederrhein beschreitet erfolgreich den Weg Richtung Teaching Library.

7.3 Zusammenfassung und Einordnung der Ergebnisse

Grundsätzlich lässt sich festhalten, dass alle untersuchten Bibliotheken Informationen zu Lernangeboten auf ihren Websites bereitstellen. Alle Bibliotheken führen aber auch weitere Veranstaltungen durch, die nicht auf den Seiten ihres Internet-Auftrittes angekündigt werden und oft über persönliche Kontakte mit den Fachbereichen zustande kommen. Hypothese 2 aus Kapitel 6.1 („Bedeutende Dienstleistungen und Termine von Hochschulbibliotheken werden über die Website publik gemacht“) konnte insofern nur zum Teil verifiziert werden.

Zum Teil deutliche Unterschiede wurden hinsichtlich der Website-Gestaltung, der Konzeption der Angebote sowie des Umfangs der im Internet gemachten Angaben festgestellt.

Technische Anforderungen

In technischer Hinsicht waren alle Websites zu den getesteten Zeitpunkten erreichbar und mit den drei Browsern ohne Einschränkung darstellbar. Auf vier Websites werden Frames eingesetzt. Da diese Elemente nicht von allen Browsern unterstützt werden, können sich bei der Anwendung Probleme in der Darstellung ergeben. Mit den getesteten Browsern wurden jedoch keine Einschränkungen wahrgenommen.

Design

Die Startseiten von zehn der 16 Internetauftritte wirken auf den ersten Blick sehr übersichtlich und wecken das Interesse des Besuchers. Hauptschwachpunkte der übrigen sechs Startseiten sind die vielen Menüpunkte im Inhaltsbereich, die den Überblick erschweren so-

³²⁴ E-Mail von Fr. Flauger, Bibliothek der Hochschule Niederrhein, vom 13.12.2005

wie das Websitedesign, das nüchtern, nicht professionell und damit wenig einladend auf Besucher wirkt.

Nur auf sechs Websites sind in begrenztem Umfang grafische Elemente eingebunden. Obwohl dies im Hinblick auf Ladezeiten positiv zu bewerten ist, könnten sparsam eingesetzte und sorgsam ausgewählte Bilder oder Fotos zur Visualisierung und damit zur schnelleren Aufnahme der primär textbasierten Informationen wesentlich beitragen. Bis auf zwei Ausnahmen ist das Websitedesign, also der Aufbau der Seiten, die Farbgestaltung, der Schrifttyp, die Schriftgröße usw., durchgehend konsistent.

Navigation

Die Navigationselemente sind lediglich auf sechs Websites durchgehend benutzerfreundlich angeordnet und eingängig strukturiert. Noch bei drei Internetauftritten ist dies überwiegend der Fall, während die Navigation auf fünf weniger und auf zwei Homepages kaum benutzerfreundlich organisiert ist. Anlass für Verbesserungen bieten Navigationselemente, die nicht an den üblichen Plätzen eingebunden sind (z.B. Hauptmenü rechts, Servicelinks unten, Homelink nicht links oben), Menüs, die sich gegenüber der Startseite verändern und damit inkonsistent sind, Verschränkungen zwischen Menüleisten der Hochschul- und der Bibliotheks-Website sowie redundante Rubriken in unterschiedlichen Menüs.

In diesem Zusammenhang ist allerdings zu bedenken, dass neben Farben, Schriftart und -größe sowie anderen Gestaltungselementen der Website, insbesondere die Platzierung bestimmter Navigationselemente an vielen Hochschulen inzwischen durch ein einheitliches Corporate Design vorgegeben wird.

Damit Besucher jederzeit nachvollziehen können, wo sie sich innerhalb der Website gerade befinden, bieten 13 Bibliotheken Orientierungshilfen an. In sechs Fällen werden dazu Highlighting und Breadcrumbs eingesetzt, in sieben Fällen zumindest eines der beiden Elemente. Zehn Websites sind so programmiert, dass sich externe Links im selben Browserfenster öffnen. Da nicht jedem Besucher in diesem Moment klar sein wird, dass er die Seiten der Bibliothek verlässt, wird er u.U. die Orientierung verlieren und dies möglicherweise mit der Bibliothek negativ in Verbindung bringen. Externe Links sollten aus diesem Grund in einem neuen Fenster des Browsers geladen werden.

Die Lernangebote sind zwar in zehn Fällen direkt von der Startseite aus zugänglich, der jeweilige Textlink befindet sich jedoch fünfmal im Inhaltsbereich, ist also auf den übrigen Seiten nicht eingebunden. Nur fünf Bibliotheken haben die entsprechende Rubrik auf der obersten Ebene des Hauptmenüs implementiert (darunter interessanterweise alle vier Fachhochschul-Bibliotheken), in sechs weiteren Fällen ist der Pfad zu den Lernangeboten innerhalb der Menühierarchie logisch nachvollziehbar. Über das Hauptmenü nur schwer auffindbar sind die Veranstaltungen derzeit auf fünf Bibliothekswebsites, wobei in vier Fällen die Rub-

rikbezeichnungen nicht passend bzw. nicht aussagekräftig und in einem Fall die Lernangebote abseits der Startseite nur über den Index auffindbar sind.

Internetgerechte Aufbereitung der Informationen

Die Informationstexte sind überwiegend nicht zu lang und an einem 21-Zoll Bildschirm mit maximal zweimaligem Scrollen lesbar. Oft sind die Texte sehr knapp gehalten, stichwortartig strukturiert und in die Punkte Inhalt, Termine, Treffpunkt/Ort, Kursleitung/Ansprechpartner und Dauer gegliedert. Mitunter werden erwünschte Vorkenntnisse für die jeweilige Veranstaltung genannt (was schon als eine Form der Modularisierung betrachtet werden kann), eindeutige Lernziele gibt nur die ULB Münster an.

Kontakt, Feedback und Informationsdienste

15 Bibliotheken geben bei ihren Veranstaltungen zumindest allgemeine Kontaktdaten an; immerhin sechs Bibliotheken führen konkrete Ansprechpartner mit personalisierten Kontaktdaten (E-Mail, Telefon) bei allen Kursen auf. In der Hälfte der Fälle werden Web-Formulare zur Anmeldung bereit gestellt, siebenmal sind hierfür E-Mail-Adressen angegeben und nur bei einer Bibliothek erfolgt die Anmeldung „offline“, über ausliegende Listen.

Die Möglichkeit für ein Feedback gibt es auf allen untersuchten Websites – allerdings in unterschiedlicher Form. Auf elf der entsprechenden Seiten wird die E-Mail-Adresse von Webredaktion (6 x), Service, Information, Öffentlichkeitsarbeit, Informationsstelle Elektronische Dienste oder Schulungen (jeweils 1 x) als Kanal für Anregungen, Fragen und Kritik angegeben. Jeweils zweimal steht die E-Mail-Adresse des jeweiligen Seitenbearbeiters bzw. ein allgemeines Webformular, einmal ein Webformular mit Pulldown-Menü zur Themenwahl zur Verfügung. Personalisierten und themenspezifischen Kontaktwegen ist hier im Sinne der Transparenz der Vorrang einzuräumen.

Zur Information ihrer Kunden bieten sieben Bibliotheken einen Newsletter an, einen RSS-Feed hat derzeit nur die ULB Düsseldorf in ihre Website eingebunden.

Aktualität des Internet-Angebots

Der überwiegende Teil der Veranstaltungsangebote ist semesteraktuell, wird vor dem jeweiligen Semester erstellt und, falls notwendig, ergänzt. Der Bearbeitungsstand, der auf 15 Websites angegeben ist, war deshalb zum Zeitpunkt der Untersuchung teilweise einige Monate alt. Zudem werden viele Kurse insbesondere zu Semesterbeginn abgehalten und verstrichene Termine oft von der Internetseite gelöscht. Ein vergleichsweise bescheidenes Veranstaltungsangebot mit einem einige Monate alten Bearbeitungsstand, wie es gegen Mitte bis Ende des Semesters auf der Website einiger Bibliotheken zu finden war, wird einige interessierte Besucher enttäuschen und dazu führen, dass sie die betreffende Seite u.U. nicht –

wieder aufsuchen. Aus diesem Grund sollte auf der betreffenden Seite zumindest ein Hinweis mit dem Inhalt „die nächsten Veranstaltungen finden zu Anfang des Semesters XY statt“ platziert werden.

Im Hinblick auf das Gesamt-Veranstaltungsangebot einer Bibliothek muss demnach ferner davon ausgegangen werden, dass nicht zu jeder Zeit alle Kurse angeboten und auf der betreffenden Internetseite angekündigt werden.

Betitelung des Lernangebots

„Informationskompetenz“ kommt als Bezeichnung der Gesamt-Veranstaltungsangebote nicht vor, wohl aber im Titel einzelner Kurse. Da dieser Terminus technicus bisher zwar Eingang in die Fachliteratur gefunden hat, bei Bibliothekskunden aber weitestgehend unbekannt sein dürfte, ist diese Entscheidung sicherlich richtig. Stattdessen wird überwiegend der Begriff „Schulungen“ benutzt, entweder alleinstehend (4 x), in Kombination („Schulung und Beratung“, „Schulungen und Führungen“, „Führungen/Schulungen“, insges. 5 x) oder als Kompositum („Schulungsangebote“, 1 x). Ob der Begriff „Schulung“ allerdings geeignet ist, auf Kurse hinzuweisen, die sich am Konzept der Teaching Library orientieren oder ob er nicht eher rückwärtsgewandt ist und auf die objektzentrierten Veranstaltungskonzepte der Vergangenheit hindeutet, erscheint zumindest fraglich. Sechs Bibliotheken jedenfalls haben, davon abweichend, die Bezeichnungen „Führungen und Kurse“ (2 x), „Führungen und Veranstaltungen“, „Einführungen“, „Informationsveranstaltungen“ bzw. „Einführungs-/Informationsveranstaltungen“ gewählt.

Zielgruppen identifizieren und ansprechen

Die Hälfte der Bibliotheken hat ihr Veranstaltungsangebot durchgängig erkennbar für verschiedene Zielgruppen differenziert. Für fünf Bibliotheken trifft dies überwiegend, für weitere zwei nur bei den fachbezogenen Kursen und bei einer gar nicht zu. Hauptzielgruppe der Lernangebote aller untersuchten Hochschulbibliotheken sind – wie nicht anders zu erwarten – die Studierenden. Das Angebot gliedert sich überwiegend in allgemeine und in fachspezifische Veranstaltungen, wobei vielfach nur die fachspezifischen Kurse einen klaren Zielgruppenbezug – fortgeschrittene Studierende der entsprechenden Studienfächer – aufweisen.

Hinsichtlich ihrer Beschreibung auf den jeweiligen Websites müsste man die allgemeinen Einführungsveranstaltungen im Prinzip durchweg als objektorientiert charakterisieren, da hier i.d.R. eine Ausrichtung auf eine bestimmte Zielgruppe nicht deutlich wird. Ohne dies für alle Bibliotheken nachweisen zu können, zeigen aber zumindest die Erfahrungen des Verfassers, dass auch solche Veranstaltungen durch fachliche Recherchebeispiele und Hinweise auf die Standorte des Fachbuchbestandes auf das jeweilige Publikum angepasst werden können.

Darüber hinaus veranstalten neun von 16 Bibliotheken spezielle Kurse für Tutoren und wissenschaftliche Hilfskräfte.

Neben Studierenden sind vor allem Schüler eine weitere Zielgruppe, für die acht Bibliotheken eigene Seminare anbieten. Weitere Veranstaltungen werden in fünf Fällen für Senioren bzw. ältere Studierende, in drei Fällen für Wissenschaftler (3 x) und, seltener, für ausländische Studierende (2 x), Externe (2 x), Sonstige Hochschulangehörige (1 x) sowie speziell für Frauen (1 x) angeboten.

Als besonders gelungen kann der zielgruppenspezifische Einstieg („Angebote nach Maß für ...“) in das gesamte Dienstleistungsangebot auf der Website der UB Dortmund betrachtet werden.

Bisher haben noch zu wenige Bibliotheken erkannt, dass es bei der Betextung von Dienstleistungsangeboten wichtig ist, die Kunden direkt anzusprechen, Fragen zu stellen und die richtige Sprache zu treffen, um bei der Zielgruppe Interesse zu wecken. Sieben Bibliotheken sprechen potenzielle Interessenten auf der Website direkt an, meist in Form von Fragen („Sie suchen ...?“, „Facharbeit angesagt?“) und nur in fünf Fällen sind Titel bzw. Inhalte der Veranstaltungen, zumindest teilweise, für die junge Hauptzielgruppe angemessen flott formuliert (z.B. „Aufsätze auf Knopfdruck“, „Vom Thema zur Literatur“, „Den Überblick behalten – Literatur verwalten“). Im Übrigen ist die Sprache der Informationstexte recht klar und informativ und vermeidet i.d.R. Fachausdrücke.

Modularisierung

Eine deutlich gestufte Modularisierung bieten bisher erst die ULB Münster mit ihrer Schulungspyramide, die Fachhochschulbibliothek Münster und, mit Einschränkungen, die UB Paderborn. Weitere sieben Bibliotheken differenzieren ihre Veranstaltungen in unterschiedliche Lernniveaus oder geben zumindest die jeweils erwarteten Vorkenntnisse an. Bei den übrigen sechs Bibliotheken lässt sich eine Modularisierung nicht erkennen; die Veranstaltungen stehen weitestgehend isoliert nebeneinander.

Curriculare Einbindung

13 der 16 Bibliotheken beteiligen sich regelmäßig an Lehrveranstaltungen der Fakultäten bzw. Fachbereiche ihrer Hochschule oder sind mit eigenen Kursen in Lehrpläne integriert. Eine formale curriculare Einbindung von Veranstaltungen der Hochschulbibliothek existiert derzeit in neun Fällen, drei weitere Bibliotheken sind in konkreten Planungen. Curricular verankert sind derzeit jeweils ein bis zwei Kurse, die an allen Hochschulen zum Angebot der neuen Bachelor-Studiengänge gehören. Wesentlicher Grund hierfür dürfte der Beschluss der Kultusministerkonferenz sein, die Vermittlung berufsfeldbezogener Qualifikationen für diese

Studiengänge als verbindliche Inhalte festzulegen. Nicht an allen Hochschulen ist die Teilnahme an Veranstaltungen zur Informationskompetenz jedoch verpflichtend; teilweise gehören die Kurse auch zum Optionalbereich, aus dem Seminare nach bestimmten Vorgaben ausgewählt werden können.

Im Hinblick auf die Veröffentlichung im Internet spielt die Unterscheidung von „freien“ und curricular verankerten Angeboten eine wesentliche Rolle. Die Website-Untersuchung hat gezeigt, dass „freie“ Angebote, also allgemeine Einführungen und andere regelmäßig stattfindende Kurse, ohne Anbindung an Lehrveranstaltungen der Fakultäten bzw. Fachbereiche, i.d.R. auf den Internet-Seiten der Bibliothek veröffentlicht werden. Veranstaltungen mit Seminar-Bezug werden dagegen oft nicht auf der Website angekündigt, da sie ohnehin nur für einen geschlossenen Teilnehmerkreis abgehalten werden. In die Curricula integrierte Lernangebote schließlich sind eher in den betreffenden Vorlesungsverzeichnissen zu finden. Würde man nur das auf den Internet-Seiten der Bibliotheken veröffentlichte Veranstaltungsangebot berücksichtigen, käme man demnach zu einer unvollständigen Einschätzung der Lernangebote.

Veranstaltungsorganisation

Auf neun der untersuchten Websites finden sich zumindest in einigen Informationstexten Hinweise darauf, dass die Kursteilnehmer das erlernte Wissen in den Veranstaltungen unmittelbar in praktischen Übungen erproben können. Die anderen Bibliotheken machen hierzu entweder keine Angaben oder organisieren ihre Veranstaltungen primär als Vorträge oder Präsentationen ohne Teilnehmerbeteiligung. Nur sechs Bibliotheken bieten Kurse an, die mit Leistungsnachweisen abschließen, wobei dies fast ausschließlich curricular verankerte Veranstaltungen sind.

Der Turnus der Kurse ist je nach Bibliothek und Veranstaltung sehr unterschiedlich. Viele der Veranstaltungen finden jedoch vorwiegend am Semesteranfang statt, um Studienanfängern oder Studierenden, die ihre erste große Seminararbeit schreiben, frühzeitig das notwendige Rüstzeug für die Informationsbeschaffung und -selektion an die Hand zu geben. Etwa die Hälfte der Bibliotheken hält zumindest einen Teil ihrer Kurse, meist solche zu spezielleren Themen, nur auf Anfrage ab. Nahezu alle Bibliotheken bieten Veranstaltungen für kleinere Gruppen an, die in Bezug auf Termin und Inhalt auf die jeweiligen Bedürfnisse abgestimmt werden können.

Selbstbestimmtes Lernen

Nur fünf Bibliotheken stellen bisher in größerem Umfang Selbstlernmaterialien im Internet bereit. Mit LOTSE existiert ein kooperatives Online-Tutorial mit fachbezogenen Modulen, das auf die Bedürfnisse einzelner Bibliotheken abgestimmt werden kann und deshalb weiter aus-

gebaut werden sollte. Beteiligt sind in Nordrhein-Westfalen bislang die UB Bochum, die UB Dortmund, die USB Köln und die ULB Münster. Die UB Bochum bietet darüber hinaus noch ein eigenes Online-Tutorial zur allgemeinen Bibliotheksbenutzung an; das Lerninformationssystem LIS der ULB Düsseldorf ist dagegen noch im Aufbau. Virtuelle Bibliotheksführungen bzw. Rundgänge bieten die UBs Dortmund, Paderborn und Siegen sowie die ULB Düsseldorf, themenbezogene Merkblätter die UBs Bochum und Siegen sowie, in beachtlicher Vielfalt, die ULB Münster an. Alle anderen Bibliotheken haben dagegen entweder nur einzelne Präsentationen bzw. digitale Informationsblätter oder aber gar keine Online-Materialien im Angebot. Im Sinne eines selbstbestimmten Lernens, zur Vor- und Nachbereitung von Präsenzveranstaltungen sowie zur Entlastung des Schulungspersonals sollten die Selbstlernangebote ausgebaut werden.

Zusammenarbeit mit anderen Einrichtungen

Immerhin elf Hochschulbibliotheken arbeiten im Rahmen ihrer Lernangebote bereits mit anderen Institutionen zusammen, wobei hier hochschulinterne und externe Einrichtungen mit jeweils neun Nennungen gleich stark vertreten sind. Fünf Bibliotheken arbeiten zur Weiterbildung ihres eigenen Personals mit der Hochschuldidaktik vor Ort zusammen, drei zur Koordination des Veranstaltungsangebots mit dem lokalen Rechenzentrum und zwei aus dem selben Grund mit dem betreffenden Medienzentrum. Schulen und Berufsschulen der Region besuchen in drei bzw. zwei Fällen regelmäßig mit Klassen Einführungsveranstaltungen zur Bibliotheksbenutzung. Andere Bibliotheken wurden als Kooperationspartner dreimal genannt. Als beispielhaft hervorzuheben ist die von der USB Köln sowie der Stadtbibliothek Köln ins Leben gerufene AG Methodentraining, an der sich inzwischen auch die Bibliothek der Fachhochschule Köln beteiligt.

Informationskompetenz als Leitbild

Als derzeit einzige Bibliothek hat die UB Dortmund auf ihrer Website ein Leitbild veröffentlicht, ohne hierin jedoch Informationskompetenz anzuführen. Daneben besitzt die RWTH Aachen ein Leitbild, in dem sich die Hochschule implizit zur Vermittlung von Informationskompetenz als Kernaufgabe bekennt. Ein Leitbild bietet Bibliotheken die Möglichkeit sich deutlich und öffentlich zur Vermittlung von Informationskompetenz als zentraler Dienstleistung zu bekennen. Es sollte gleichsam als Qualitätssiegel und Verpflichtung betrachtet werden. Auch hier ist jedoch zu bedenken, dass die Bibliotheken teilweise das Leitbild ihrer Hochschule übernehmen müssen bzw. keine Befugnisse haben, ein eigenes zu formulieren.

Fazit

Insgesamt ist das Ergebnis der Websiteuntersuchung, ergänzt durch die Angaben der Multiplikatoren aus den Bibliotheken, besser, als die Aussagen in der aktuellen Fachliteratur vermuten ließen. In allen untersuchten Bibliotheken werden Kurse zur Verbesserung der Informationskompetenz, insbesondere für Studierende, angeboten. Der überwiegende Teil der untersuchten Hochschulbibliotheken in Nordrhein-Westfalen ist auf dem Weg zur Teaching Library, und dabei schon unterschiedlich weit fortgeschritten. Im Veranstaltungskonzept von 14 der 16 Bibliotheken lassen sich zentrale Elemente einer Teaching Library nachweisen. Tendenzen zur Intensivierung der Zusammenarbeit mit Fakultäten bzw. Fachbereichen sind vielerorts erkennbar.

Dass auch Veranstaltungskonzepte funktionieren können, die auf mündlichen Absprachen zwischen Fakultät, Fachbereich bzw. Institut und Bibliothek basieren, zeigt u.a. das Beispiel der Bibliothek der Hochschule Niederrhein. Diese Vereinbarungen sind jedoch letztlich personengebunden. Verlässt ein diesbezüglich engagierter Dozent oder Bibliothekar die Hochschule, müssen die Strukturen in den betreffenden Studiengängen u.U. wieder neu aufgebaut werden. Die Vermittlung von Informationskompetenz sollte jedoch dauerhaft an den Hochschulen installiert werden. „Freie“, d.h. von Universitätskursen unabhängige bibliothekarische Lernangebote, wird es aber auch weiterhin geben müssen, für jene Fächer, in denen es der Bibliothek nicht gelingt, ihre Informationskompetenz-Modelle zu implementieren sowie für jene Benutzer, die nicht zur Universität gehören.³²⁵ Da die Personalressourcen der Bibliotheken jedoch begrenzt sind, wird ein Ausbau der curricularen Angebote – darauf deuten auch die Antworten in den erhaltenen E-Mails hin – an einigen Orten die Reduzierung der „freien“ Angebote zur Folge haben.

Einfacher noch als das Veranstaltungskonzept lässt sich die Benutzerfreundlichkeit der Website optimieren. Die Relaunches der Websites der USB Köln und der Bibliothek der RWTH Aachen im Jahr 2005 zeigen, dass an Verbesserungen gearbeitet wird und dass sich Rückstände aufarbeiten lassen. Zum Zeitpunkt der Untersuchung standen drei weitere Internetauftritte (UBs Paderborn und Siegen sowie Fachhochschulbibliothek Köln) nach eigener Auskunft vor einem Relaunch, so dass hier auch in Zukunft weitere positive Entwicklungen zu erwarten sind.

Die Lernangebote sollten von Bibliotheken noch stärker als Kernkompetenzen ihres Dienstleistungsportfolios erkannt und auch dementsprechend auf ihrer Website prominent platziert werden. In einigen Fällen ist auf den untersuchten Websites nicht sofort ersichtlich, wie man zu diesen Angeboten gelangt; eine deutlichere Einbindung in das Hauptmenü wäre hier wünschenswert.

³²⁵ vgl. JOCHUM 2003, S. 1458

Weiterhin könnte die Crosspromotion der Dienstleistungen noch verstärkt werden, d.h. die einzelnen Angebote sollten enger in Beziehung zueinander gesetzt werden. So sollte von den Seiten der Veranstaltungsangebote auf Selbstlernangebote hingewiesen werden und andersherum, wie es z.B. die UB Bochum bei einigen ihrer Veranstaltungen schon vorweisen kann.

Rahmenbedingungen und Vorgaben der Hochschule schränken die Bibliotheken z.T. stark in ihrem Handeln ein. Auch deshalb muss letztlich jede Bibliothek ein Konzept entwickeln bzw. voranbringen, dass zu ihren Strukturen passt und den Bedarf vor Ort befriedigt. Eine Einheitslösung gibt es nicht. Zur kontinuierlichen Weiterentwicklung und Verbesserung der Lernangebote sollte aber der fachliche Austausch und die Zusammenarbeit, im großen Kreis der AG Informationskompetenz, sowie in kleineren Runden, wie der Kölner AG Methodenkompetenz, fortgeführt werden.

8. Perspektiven für die Vermittlung von Informationskompetenz in Deutschland

Die vorgestellte Untersuchung hat für das Beispiel Nordrhein-Westfalen gezeigt, dass die deutschen Hochschulbibliotheken auf einem guten Weg bei der Konzeption und Weiterentwicklung von Veranstaltungsangeboten zur Vermittlung von Informationskompetenz sind. Dass die begonnenen Aktivitäten an Bibliotheken und Hochschulen fortgeführt und ausgebaut werden sollten, wurde bereits angesprochen. Welche Maßnahmen sind aber darüber hinaus notwendig, um die Entwicklung in Deutschland weiter voran zu treiben? Im abschließenden Kapitel werden diesbezüglich einige Möglichkeiten dargestellt, bei deren Umsetzung nicht nur die Bibliotheken sondern auch die politischen Akteure gefordert sind.

8.1 Verankerung von Informationskompetenz im gesamten Bildungssystem

8.1.1 Lesekompetenz als Basis von Informationskompetenz

Schlüsselqualifikationen unterliegen dem Wandel. Waren vor einigen Jahrzehnten noch heutige Basisfähigkeiten, wie Lesen, Schreiben und Rechnen, als Bildungselemente für Berufseinstieg und beruflichen Erfolg ausreichend, wird heute, u.a. infolge des raschen technologischen Wandels, insbesondere von Studierenden mehr verlangt. Nichtsdestotrotz ist Lesen nach wie vor eine Kulturtechnik von elementarer Bedeutung, die das Fundament für Informationskompetenz bildet.

Die Grundlage für informationskompetente Studierende muss bereits in der Grundschule gelegt werden und fängt bei der Leseförderung an. Schülern, die viel lesen, fällt es leichter, komplexe Zusammenhänge zu verstehen, Entscheidungen zu treffen und selbstbestimmt zu handeln. Lesekompetenz bildet die Basis für Medienkompetenz und mithin für den zielgerichteten Umgang mit Computer und Internet. Wenn während der Schulzeit viel gelesen wird, sind die Chancen weitaus höher, dass der Computer nicht nur als Spielkonsole, sondern auch als Lern- und Informationswerkzeug eingesetzt wird. Lesekompetenz, und damit auch der qualifizierte Umgang mit Texten, kann jedoch nur bis zu einem Alter von 13 bis 15 Jahren entwickelt werden. Danach schließt sich das „Lesekompetenzfenster“ und Jugendliche, die bis jetzt nicht oder nur selten zum Buch gegriffen haben, werden dies wohl auch in ihrem späterem Leben kaum tun. Damit mangelt es ihnen an einer fundamentalen Kulturtechnik, die nicht nur im Hinblick auf ein Studium, sondern auch für das Berufsleben, egal in welchem Bereich, immer wichtiger wird.³²⁶

Die drei Basiskompetenzen der Bildung – Lesen, Schreiben, Rechnen – reichen als Fertigkeiten in der heutigen Zeit nicht mehr aus. Hinzu tritt die Anforderung, das Überangebot an

³²⁶ vgl. MÜLLER-WALDE 2005

Informationen zu filtern und für den eigenen Nutzen aufzubereiten. Lesen, Schreiben und Rechnen werden in der Schule vermittelt – oder sollen dort vermittelt werden, die PISA-Studie kommt hier teilweise zu anderen Ergebnissen. Die essentiell wichtige Fähigkeit, aus der großen Menge des Wissens die benötigten Informationen herauszufiltern und diese nach ihrer Qualität zu beurteilen, wird jedoch in Schule und Studium noch bei weitem nicht in ausreichendem Maße vermittelt.³²⁷

8.1.2 Propädeutische Informationskompetenz

Während die Lesekompetenz also bereits in der Grundschule vermittelt werden muss, geht es für ältere Schüler ab der Sekundarstufe I um den Erwerb von Medien- und Informationskompetenz, genauer, die Angebote von Bibliotheken kennen und nutzen zu lernen, sowie Informationen einzuholen und zu verarbeiten. Gefordert ist mithin eine Zusammenarbeit zwischen Bibliothek und Schule, zwischen Bibliothekar und Lehrer.

Die Arbeitsteilung zwischen Öffentlicher und Wissenschaftlicher Bibliothek kann dabei zum Beispiel so aussehen, dass Schulen in der Primar-, Unter- sowie Mittelstufe mit der lokalen Öffentlichen Bibliothek zusammenarbeiten und Besuche oder Projekte in der Bibliothek realisieren. Im Hinblick auf die in vielen Bundesländern in der 12. Klasse anzufertigende Facharbeit, für die Kenntnisse über fachspezifische Informationsmittel benötigt werden, bietet sich in der Oberstufe eine Kooperation mit einer Wissenschaftlichen Bibliothek an.

Obwohl nicht Schüler, sondern Studierende und Wissenschaftler die Hauptzielgruppen einer Wissenschaftlichen Bibliothek stellen, so sind doch viele Abiturienten zukünftige Studenten, d.h. Defizite in der Informationskompetenz der Schüler von heute betreffen auch die Studenten von morgen. Insbesondere Hochschulbibliotheken können also bereits auf Ebene der gymnasialen Oberstufe mit der Vermittlung von propädeutischer Informationskompetenz ansetzen und damit einen Beitrag zur Verbesserung der Studierfähigkeit leisten, der Nachbesserungen im Studium reduziert.³²⁸ GOODIN konnte zudem bereits 1991 nachweisen, dass High-School-Schüler, die Informationskompetenz vermittelt bekamen, erfolgreichere College-Studenten sind, als Schüler einer Vergleichsgruppe, die diese Fähigkeiten erst zu einem späteren Zeitpunkt erlernten.³²⁹

Ein positives Beispiel für die Zusammenarbeit zwischen Schule und Öffentlicher Bibliothek gibt das Bundesland Hamburg. Die Bildungspläne für das Fach Deutsch sehen, über die ganze Schullaufbahn verteilt, Besuche der Hamburger Öffentlichen Bücherhallen verbindlich vor. So sind in der Grundschule Bücherhallenbesuche zur Förderung von Lese- und Schreibkompetenz, in der Sekundarstufe I zur erweiterten „Einführung und Vertiefung der

³²⁷ vgl. LUX/SÜHL-STROHMENGER 2004, S. 39

³²⁸ vgl. LUX/SÜHL-STROHMENGER 2004, S. 69, 113 u. OBERDIECK/BRANDES 2004, S. 104-105

³²⁹ zitiert nach EISENBERG 2004, S. 55

Nutzung öffentlicher Bibliotheken“ sowie in der Sekundarstufe II zur „Einführung in die wissenschaftspropädeutisch orientierte Nutzung öffentlicher Bibliotheken“ als Inhalte in den jeweiligen Rahmenplänen vorgegeben. Allein bis zur Klasse 8 sollen alle Hamburger Schüler so mindestens viermal mit einer Öffentlichen Bibliothek und ihrem Leistungsspektrum in Berührung gekommen sein.³³⁰

Die Bibliothek der Technischen Universität Braunschweig entwickelte seit 1999 zusammen mit der Bezirksregierung Braunschweig und der Volkswagen AG das Projekt „Fit für die Informationsbeschaffung“ zur Förderung der Informationskompetenz für die technik-bezogenen Fächer der Sekundarstufe II (Mathematik, Physik, Chemie) mit dem Ziel, die Attraktivität für ingenieurwissenschaftliche Studiengänge bei den Schülern zu erhöhen. Das seit dem Jahr 2004 auf ganz Niedersachsen ausgedehnte Projekt bietet neben einer Einführung in Literatur sowie Informationsmittel des jeweiligen Faches den internetbasierten Zugang zu einschlägigen Datenbanken für die beteiligten Schulen sowie für die Schüler die Möglichkeit zu elektronischen Fernleihen, die direkt an die Schule geliefert werden.³³¹

Diese beiden Beispiele zeigen, dass eine kontinuierliche Vermittlung von Informations- und Medienkompetenz auf allen Stufen der Schullaufbahn, angefangen bei der Lesekompetenz in der Grundschule, bis hin zur fachbezogenen Informationskompetenz in der Sekundarstufe II, möglich ist. Da die Ausgestaltung der Bildungspolitik in Deutschland den Bundesländern obliegt, müssen diesbezügliche verbindliche Regelungen – wie in Hamburg bereits geschehen – von den einzelnen Kultusministerien getroffen werden. Bundesweite Rahmenvorgaben können jedoch von der Kultusministerkonferenz vorgegeben werden.³³² Dem Willen, die Zusammenarbeit zwischen Bibliotheken und Schulen zur Förderung der Lese-, Medien- und Informationskompetenz von Schülern zu intensivieren, wurde durch Kooperationsvereinbarungen zwischen dem Deutschen Bibliotheksverband und Kultusministerien in mittlerweile acht Bundesländern Ausdruck verliehen.³³³

Dass die Vermittlung fachspezifischer Informationskompetenz dabei nicht auf die gymnasiale Oberstufe beschränkt bleiben muss, zeigen die Kontakte der Fachhochschulbibliotheken Köln und Münster zu berufsbildenden Schulen.

³³⁰ vgl. LANGE-BOHAUMILITZKY 2005, S. 89 u. die Bildungspläne für Hamburger Schulen unter <<http://www.hamburger-bildungsserver.de/bildungsplaene/>> [Zugriff am 21.1.2006]

³³¹ vgl. OBERDIECK/BRANDES 2004, S. 104-105 u. die Website des Projekts „Fit für die Informationsbeschaffung“ unter <<http://www.biblio.tu-bs.de/schulprojekt/projekt.html>> [Zugriff am 21.1.2006]

³³² Die Kultusministerkonferenz hat für den Hauptschulabschluss sowie für den Mittleren Schulabschluss (Klasse 10) bereits festgelegt, dass „Informationen zu einem Thema/Problem in unterschiedlichen Medien suchen, vergleichen, auswählen und bewerten“ zu den Standards der Kompetenzbereiche im Fach Deutsch gehört, um Medien verstehen und nutzen zu können (vgl. KMK 2003b, S. 17 u. 2004, S. 17).

³³³ vgl. Deutscher Bibliotheksverband e.V.: Kooperationsvereinbarungen Bibliotheken – Schulen <<http://www.bibliotheksverband.de/2005/vereinbarungen.html>> [Zugriff am 26.1.2005]

Generelles Problem bei Angeboten für Schulklassen sind die personellen Kapazitäten der Bibliothek. Da außerdem viele Lehrer dazu neigen, ihren Schülern die Bücher, die sie lesen sollen, direkt zu geben, anstatt ihnen Methoden zu vermitteln, wie man an die zur Problemlösung notwendigen Informationen gelangt, brauchen auch Lehrer informationsmethodische Fortbildungen.³³⁴ Die UB Osnabrück schult aufgrund ihrer dünnen Personaldecke nach dem Prinzip „Train the trainer“ Oberstufenlehrer als Multiplikatoren, die ihren Schülern die notwendigen Kompetenzen dann vor Ort in der Bibliothek vermitteln.³³⁵ Davon abgesehen wäre es allerdings erforderlich, angehenden Lehrern bereits in ihrem Studium die notwendigen Kompetenzen zu vermitteln. Auch in diese Aufgabe könnten wiederum Hochschulbibliotheken einbezogen werden.

Um die Lese- und damit auch die Medien- und Informationskompetenz von jungen Menschen rechtzeitig und angemessen zu fördern, könnten Bibliotheken also in stärkerem Maße als bisher mit Schulen zusammenarbeiten. OBERDIECK und BRANDES stellen dieses Engagement unter den Slogan „Wir schaffen Schüler, die *eine Bibliothek auch aufsuchen, wenn es nicht regnet.*“³³⁶

8.2 Kooperationen und Netzwerkbildung zwischen Bibliotheken

Kooperationen haben im dezentral organisierten deutschen Bibliothekswesen eine lange Tradition. Als Beispiele seien hier nur das DFG-Programm der Sammelschwerpunkte, die Sammlung deutscher Drucke, die regionalen Verbundsysteme oder die Zeitschriftendatenbank genannt. Für die unterschiedlichen Aufgabenfelder, denen sich Hochschulbibliotheken derzeit gegenübersehen, zu denen neben Lernangeboten z.B. auch e-Publishing und Wissensmanagement gehören, ist Kooperationsfähigkeit inzwischen eine unabdingbare Voraussetzung. Durch Zusammenarbeit ergeben sich Synergieeffekte, die eine Ausweitung des Dienstleistungsangebots sowie Effizienzsteigerungen und Einsparungen infolge Bestands- und Prozessoptimierung ermöglichen.³³⁷

Auch die Zusammenarbeit im Bereich der Vermittlung von Informationskompetenz kann zu Effizienzsteigerungen in den beteiligten Bibliotheken führen, wenn gemeinsam Konzepte entwickelt, Erfahrungen ausgetauscht, Weiterbildungen gemeinsam organisiert und Materia-

³³⁴ vgl. UMLAUF 2004, S. 112

³³⁵ vgl. „Angebote für Schulen“ der UB Osnabrück unter <<http://www.ub.uni-osnabrueck.de/fus.html>> [Zugriff am 21.01.2006]

³³⁶ OBERDIECK/BRANDES 2004, S. 105

³³⁷ vgl. HASIEWICZ 2005, S. 241

lien nachgenutzt werden.³³⁸ In Baden-Württemberg, Nordrhein-Westfalen und Thüringen haben sich Bibliotheken zu diesem Zweck in Arbeitsgemeinschaften zusammengeschlossen.

8.2.1 Das Projekt Informationskompetenz der UB Konstanz und das Netzwerk Informationskompetenz in Baden-Württemberg (NIK-BW)

Die Gründung des Netzwerks Informationskompetenz in Baden-Württemberg geht zurück auf das an der Universitätsbibliothek Konstanz angesiedelte Projekt Informationskompetenz.

Ins Leben gerufen mit dem Ziel, ein fächerübergreifend einheitliches Schulungskonzept für die UB Konstanz zu entwickeln und die Ergebnisse anderen Bibliotheken zur Nachnutzung zur Verfügung zu stellen, hatte das Projekt zunächst eine Laufzeit von zwei Jahren (2003-2005) und wurde gemeinschaftlich finanziert von der Universität Konstanz und dem Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst (MWK) Baden-Württemberg. Zur Entwicklung eines Gesamtkonzepts wurde zunächst Ende 2003 der „Konstanzer Arbeitskreis Informationskompetenz“ (KNAKIK) gegründet, der sich aus Mitarbeitern der Information und Fachreferenten zusammensetzt. Arbeitskreis und Projektteam entwickelten in der Folgezeit einen Modellkurs für Informationskompetenz im Umfang von einer Semesterwochenstunde, der modular aufgebaut ist. Dabei wurden für die einzelnen Module, die auch einzeln vermittelbar sind, jeweils Lernziele festgelegt, geeignete Methoden zur Vermittlung ausgewählt sowie Unterrichtsmaterialien erarbeitet. Der Modellkurs bietet fachliche, bibliotheksspezifische und zeitliche Anpassungsmöglichkeiten. Fachreferenten anderer Bibliotheken können einzelne Module für ihr jeweiliges Wissenschaftsfach mit Inhalt füllen und für eine Einzelveranstaltung oder auch im Rahmen eines semestergeleitenden Seminars einsetzen. Ergänzend zu den für die Präsenzlehre entwickelten Modulen wurden E-Learning-Komponenten für die Kurse konzipiert, so dass Tests und Übungen ausgelagert werden können und die Möglichkeit der flexiblen Vor- und Nachbereitung geboten wird. Mit Hilfe von Evaluationsinstrumenten wie Fragebögen und Einzelbefragungen, sowie über Erfahrungsaustausch sollen sowohl die einzelnen Module als auch das Gesamtkonzept regelmäßig evaluiert und weiterentwickelt werden. Zur Aneignung moderner Didaktik- und Methodenkenntnisse, insbesondere aktivierender Lernmethoden, besuchten die in die Lehre eingebundenen Bibliothekare bisher mehrere Fortbildungen des Hochschuldidaktikzentrums Baden-Württemberg.

Auch nach Auslaufen der Förderung im Herbst 2005 wird das Projekt zur Vermittlung von Informationskompetenz an der UB Konstanz fortgeführt. Ging es im ersten Teil um die Grundlagenvermittlung, so richtet sich das Folgeprojekt an fortgeschrittene Hochschulbenutzer – Graduierte, Doktoranden und Wissenschaftler.

Parallel zur Entwicklung des Modellkurses im Projekt Informationskompetenz wurde, u.a. auf Betreiben der UB Konstanz, in Baden-Württemberg begonnen, die Arbeit der im Bereich In-

³³⁸ vgl. KOHL-FREY 2005, S. 2

Informationskompetenz aktiven Bibliotheken miteinander zu vernetzen. Im Rahmen einer vom Regionalverband Südwest des VdB organisierten Tagung zum Thema, wurde Ende 2004 die Gründung des Netzwerks Informationskompetenz beschlossen, das im März 2005 erstmals tagte. Als Hauptaufgaben werden die Formulierung gemeinsamer Ziele und Standards sowie der Austausch von Erfahrungen und Materialien genannt.³³⁹

8.2.2 Die AG Informationskompetenz in Nordrhein-Westfalen

Seit dem Jahr 2002 besteht in Nordrhein-Westfalen die AG Informationskompetenz, die von der Arbeitsgemeinschaft der Universitätsbibliotheken (AG UB) und der Arbeitsgemeinschaft der Fachhochschulbibliotheken (AG FHB) innerhalb des Verbandes der Bibliotheken des Landes Nordrhein-Westfalen (VBNW) eingerichtet wurde. Mitglieder sind derzeit sieben Vertreter aus Universitäts- und Fachhochschulbibliotheken, unter dem Vorsitz von Dr. Renate Vogt (ULB Bonn). Die AG Informationskompetenz trifft sich mehrmals im Jahr und gibt den Konferenzen der Bibliotheksdirektoren Rechenschaft über ihre Tätigkeit. Die erarbeiteten Ergebnisse und Empfehlungen werden durch ein Netzwerk von Multiplikatoren in allen Hochschulbibliotheken des Landes in konkrete Arbeitsschritte und Projekte umgesetzt. Mit diesen Multiplikatoren findet mindestens einmal im Jahr ein zweitägiger Workshop statt.

Zentrale Ziele der AG sind die personal- und kosteneffiziente Professionalisierung der Schulungsangebote und die Verankerung von Informationskompetenz als Schlüsselqualifikation in den Rahmenvorgaben der Hochschulen für die Bachelor- und Masterstudiengänge. Erreicht werden sollen diese Ziele maßgeblich durch hochwertige Lerninhalte, klare Lernziele, Nachnutzung von Materialien und einer Ausweitung des Schulungsangebots. Hierfür kann wegen der großen Unterschiede in der Infrastruktur der jeweiligen Hochschulen kein auf alle Bibliotheken übertragbares Schulungskonzept entwickelt werden. Es geht vielmehr darum, ein Angebot verschiedener Ansätze und Konzeptionen zu erarbeiten, aus denen sich jede Bibliothek individuell ihre eigene Lösung zusammenstellt. In einem ersten Schritt wurden von schulungserfahrenen Fachreferenten „Schulungsraster“ für diverse Fächer entwickelt, die nachgenutzt werden können.

Eine weitere zentrale Aufgabe der Arbeitsgruppe ist die Organisation von Weiterbildungsveranstaltungen, u.a. zu den Themen Methodik und Didaktik, die in enger Zusammenarbeit mit dem Referat Fortbildung des Hochschulbibliothekszentrums (HBZ) geschieht. Inhalt der bisherigen Fortbildungen waren z.B. die Vermittlung didaktischer Grundkenntnisse, Lernpsychologie, Literaturverwaltungsprogramme und die Planung von Veranstaltungen. Ergänzt wird dieses Fortbildungsangebot durch In-House-Schulungen, um die Schulungskräfte in den Bibliotheken gezielt fortzubilden. Bereits 2003 entwickelte die AG Standards für die Vermitt-

³³⁹ vgl. KOHL-FREY 2005; die Website des Projekts Informationskompetenz der UB Konstanz unter <http://www.ub.uni-konstanz.de/ik/> u. weiterführende Informationen zum NIK-BW unter <http://www.informationskompetenz.de/laender/bw/NIK-Index-ohneLogo.htm> [Zugriff jeweils am 1.2.2006]

lung von Informationskompetenz an Hochschulen³⁴⁰, die Empfehlungen an das Schulungskonzept, die Anforderungen an den Schulungsbibliothekar, die Raumausstattung und das Marketing enthalten. Seit 2004 sind Qualitätsmanagement und Qualitätssicherung in den Fokus der Aktivitäten gerückt, weshalb seitdem statistische Erhebungen zum Gesamtbild der Schulungssituation an den Hochschulbibliotheken in NRW durchgeführt werden. Ziel dieser Erhebungen ist jedoch ausdrücklich kein Benchmarking, sondern die Schaffung einer Grundlage, um sich gegenüber den Unterhaltsträgern besser zu positionieren.

Die Website der Arbeitsgruppe dient als Informationsplattform der öffentlichen Bereitstellung von Lern- und Schulungsmaterialien sowie Aufsätzen und Vorträgen zum Thema, ferner den Mitgliedern und Multiplikatoren als Medium für die interne Weiterbildung sowie als Kommunikationsforum. Mittelfristig soll die Website zur zentralen Plattform für das Thema Informationskompetenz in Deutschland ausgebaut werden.³⁴¹

8.2.3 Die AG Benutzerschulung in Thüringen

Die thüringische AG Benutzerschulung wurde im Anschluss an die Vorträge und Beratungen des 7. Thüringer Bibliothekstages 2001 in Schmalkalden vom Landesverband Thüringen im DBV gegründet. Die Gründungssitzung der AG fand im Mai 2002 in Weimar statt. Wesentlicher Zweck des Zusammenschlusses von zurzeit acht Wissenschaftlichen und vier Öffentlichen Bibliotheken sind der Erfahrungsaustausch, der gemeinsame Entwurf neuer Schulungskonzepte und die Erarbeitung von Arbeitshilfen für die Praxis. Weiterhin sollen die Mitglieder voneinander und miteinander lernen und sich so gegenseitig fortbilden. Vorrangige Themen, die auf den bisherigen Treffen diskutiert wurden, sind die Verbesserung existierender bibliothekarischer Bildungsangebote, neue Wege auf dem Gebiet des Lernens und Lehrens in Bibliotheken, didaktische Fortbildung für Bibliothekare und Marketing für Bildungsveranstaltungen. Da zum Schuljahr 1999/2000 in der gymnasialen Oberstufe in Thüringen das „Seminarfach“ eingeführt wurde, das einen kompetenzorientierten Unterricht vorsieht, in dessen Rahmen die Schüler auf das selbstständige Erstellen einer vorwissenschaftlichen Arbeit vorbereitet werden, verständigte sich die Arbeitsgemeinschaft schon auf ihrem ersten Treffen darauf, gemeinsam Lernangebote zur Vermittlung von Informationskompetenz für Schüler zu entwickeln. Zur Gestaltung des Seminarfachunterrichts wurde gemeinsam mit dem Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (ThILLM) eine Handreichung für Bibliothekare und Lehrer erarbeitet, die unter dem Titel „Unterricht + Bibliothek“ veröffentlicht wurde.

Konzeptionell fühlt sich die AG Benutzerschulung der Bibliothekspädagogik Holger SCHULTKAS verbunden, der auch zum Sprecher und Koordinator bestimmt wurde. Die Teil-

³⁴⁰ NILGES/REESSING-FIDORRA/VOGT 2003

³⁴¹ vgl. LUX/SÜHL-STROHMENGER 2004, S. 145; NILGES/REESSING-FIDORRA 2006 u. die Website der AG Informationskompetenz unter <<http://www.informationskompetenz.de/laender.htm#nrw>> [Zugriff am 25.1.2006]

nehmer der AG verstehen sich als Multiplikatoren, die die Arbeitsergebnisse in ihre Bibliotheken tragen und dort an Kollegen weitergeben. Über die zweimal jährlich stattfindenden Treffen wird regelmäßig in den „Mitteilungen“ des Landesverbandes Thüringen im Deutschen Bibliotheksverband e.V. berichtet, die Arbeitsergebnisse sind auf der Website der AG öffentlich zugänglich.³⁴²

Die drei Initiativen zeigen, dass Netzwerke durch gemeinsame Konzepte und Empfehlungen, die Nachnutzung von Schulungsmaterialien, die Organisation methodisch-didaktischer Fortbildungen und nicht zuletzt für den fachlichen Austausch zahlreiche Vorteile für die beteiligten Bibliotheken bringen, die jede einzelne auf ihrem eigenen Weg zur Teaching Library voranbringen und gleichzeitig helfen kann, wertvolle Ressourcen einzusparen. Arbeitsteilung und Kooperation innerhalb von Netzwerken sind für Hochschulbibliotheken in Deutschland umso wichtiger, da es keine nationale Clearingstelle für Informationskompetenz wie in den USA gibt, die diese Aufgaben übernehmen könnte. „Netzwerkbildung“ kann man dabei durchaus im doppelten Sinne verstehen: Als Konstituieren von Netzwerken sowie als Vermittlung von Bildung durch Netzwerke.

Für die Zukunft ist zu hoffen, dass sich die Zusammenarbeit auch auf andere Bereiche auswirkt. Der Entwurf gemeinsamer Gestaltungsrichtlinien für Websites oder die Zusammenführung digitaler Dienste unter einer einheitlichen Benutzeroberfläche (s. Digitale Bibliothek oder LOTSE), würde den Schulungsbedarf reduzieren und die Bibliotheken entlasten.

8.3 Flexibilisierung des Lernens

8.3.1 Individualisierung von Lernumgebungen

Bibliotheken sind ideale Orte, des gemeinsamen Lernens sowie der Kommunikation. Sie bieten geeignete Räumlichkeiten, oft mit der notwendigen Technik ausgestattet, Hilfsmittel und erforderliche Informationsquellen, sind konzentriert und frei zugänglich. Immer differenziertere Lernanlässe und Lebensentwürfe führen jedoch zu einer zunehmenden raumzeitlichen Emanzipation des Lernens. Der Student A z.B. lernt vormittags und nachmittags für seine Zwischenprüfung, der Berufstätige B frühmorgens und abends für seine Weiterbildung und der Rentner C betreibt dreimal in der Woche Familienforschung. Alle drei möchten Literatur und Notizen aufgeschlagen bzw. nach eigener Ordnung an ihrem Arbeitsplatz belassen, um jederzeit weiterlernen bzw. -arbeiten zu können. Sie wünschen sich eine individualisierte Lernumgebung.

³⁴² vgl. SCHULTKA 2005 u. die Website der AG Benutzerschulung unter <<http://www.bibliothek.uni-erfurt.de/service/schul5.html#ag>> [Zugriff am 25.1.2006]

Die realen Räume einer Bibliothek können jedoch nur in begrenztem Maß individualisiert werden. Für eine eingeschränkte Zeit können Arbeitsplätze reserviert werden, in meist geringer Zahl auch abschließbare Carrels, in denen der Lernende Bücher und andere Lernmaterialien deponieren kann. Einige Bibliotheken bieten auch die Möglichkeit zur Einrichtung von Tischapparaten, die Benutzern ermöglichen, Bücher für einen bestimmten Zeitraum auf ihren Tischen zu deponieren.³⁴³ Die Wahrnehmung dieser Angebote ist jedoch i.d.R. zeitlich begrenzt und erfordert die Anreise zur Bibliothek bei Berücksichtigung der Öffnungszeiten.

Kurse zur Vermittlung von Kompetenzen im Bereich der Informationsbeschaffung, wie sie von wissenschaftlichen Bibliotheken angeboten werden, sind ortsgebunden und können i.d.R. nicht das fachliche und thematische Interessensspektrum aller Teilnehmer abdecken. Ferner sind sie meist nicht verfügbar, wenn ein bestimmter Informationsbedarf akut entsteht, z.B. wenn der Inhalt einer gerade gehörten Vorlesung vertieft werden soll oder eine Seminararbeit ansteht. Virtuelle Räume bieten demgegenüber potenziell mehr Möglichkeiten zur Individualisierung, wie die Projekte „BibTutor“ und „LIS“ verdeutlichen.

Im Rahmen des Projekts „BibTutor“, in dem seit 2004 das Deutsche Forschungszentrum für Künstliche Intelligenz (DFKI) mit den Universitätsbibliotheken Hamburg-Harburg, Heidelberg und Kaiserslautern sowie der Landes- und Universitätsbibliothek Darmstadt kooperiert, wird an der Entwicklung eines interaktiven elektronischen Tutors gearbeitet, der auf die individuellen Bedürfnisse des Lernenden eingeht. Dabei sollen Informations- und Recherchekompetenzen fachlich abgestimmt und bedarfsorientiert vermittelt werden. Im Mittelpunkt des Angebots, das sich primär an Studierende der Anfangssemester richtet, steht die Unterstützung der thematischen bzw. sachlichen Suche nach Informationen durch die Anpassung des Angebots relevanter Datenbanken an die Fragestellung des Recherchierenden bzw. dessen Rahmenbedingungen, die über einen Abgleich des Rechercheprofils mit dem Datenbankprofil erfolgen soll.³⁴⁴

In Zusammenarbeit mit dem Multimediazentrum der Heinrich-Heine-Universität entwickelt die ULB Düsseldorf momentan das Lerninformationssystem „LIS“, das sowohl als digitale Komponente innerhalb von Blended-Learning-Kursen zur Vermittlung von Informationskompetenz, als auch für Selbstlernkurse auf reiner E-Learning-Basis sowie als Hilfefunktion für Komponenten des WWW-Angebots der Bibliothek (OPAC, Datenbanken) eingesetzt werden soll. Als wesentliche Elemente werden darin Personalisierungsoptionen, wie frei wählbare Lernwege innerhalb eines modularen Systems, Anzeige des Lernfortschritts oder die Möglichkeit zum Abspeichern der Lern-Session, um diese zu einem späteren Zeitpunkt wieder

³⁴³ So z.B. in den Universitätsbibliotheken Bielefeld, Bochum und Paderborn.

³⁴⁴ vgl. HOMANN 2005 u. die Website des Projekts BibTutor unter <http://www.dfki.uni-kl.de/KM/bibtutor/content/index_ger.html> [Zugriff am 27.1.2006]

aufnehmen zu können, enthalten sein. Die Vernetzung mit dem Online-Chat der ULB als Echtzeit-Auskunftssystem sowie die Implementierung eines detaillierten Thesaurus werden zusätzlich dazu beitragen, den punktuellen Informationsbedarf des Lernenden zu befriedigen.³⁴⁵

Die Verquickung von Präsenzveranstaltungen und E-Learning-Komponenten zu leistungsstarken und flexiblen Blended-Learning-Angeboten stellt für Hochschulbibliotheken mittelfristig eine zentrale Aufgabe bei der Gestaltung ihrer Lehrtätigkeit dar.

8.3.2 Spielerisches Lernen

Der amerikanische Medienpädagoge Marc PRENSKY vertritt die These, dass die spezielle Medienerfahrung, mit der die Generation heutiger Schüler und Studenten aufgewachsen ist, auch einen spezifischen kognitiven Stil prägt, der u.a. gekennzeichnet ist durch nicht-lineares Vorgehen, Grafikorientierung, Ausprobieren und Zufall, aktive Beteiligung, Ungeduld sowie die Bedeutung spielerischen Erlebens. Zudem hat die neurobiologische Forschung bewiesen, dass Informationen, die mit starken Emotionen verbunden sind, nachhaltiger im Gedächtnis gespeichert werden, als Informationen, bei denen das nicht der Fall ist. Nach dem Stand der modernen Neurobiologie spielt ferner beim Lernen und Behalten ein hirneigenes Belohnungssystem und nicht die fremdgesteuerte Konditionierung durch Lob und Tadel eine wichtige, wenn nicht sogar die entscheidende Rolle.³⁴⁶ Alle diese Erkenntnisse liefern Argumente dafür, dass die Verzahnung von Informationen und Unterhaltung im Rahmen eines Online-Spiels eine erfolgversprechende Form des elektronischen Lernens darstellt.

An Öffentlichen Bibliotheken und Schulbibliotheken sind Schulungen bereits seit längerer Zeit in Spielhandlungen mit Übungsaufgaben eingebettet.³⁴⁷ Dagegen enthalten viele in Deutschland vorhandene Online-Tutorials bisher kaum aufgabenorientierte, interaktive bzw. spielerische Elemente oder beziehen sich nur auf Online-Kataloge. Angesichts des vielfältigen Angebots und ständig wechselnder Oberflächen, wäre es für Informationssuchende gerade bei Datenbanken notwendig, diese im Hinblick auf ihre spezifischen Eigenschaften selbstständig zu erkunden und eine Bewertung hinsichtlich eigener Recherchegewohnheiten und -anforderungen vorzunehmen.³⁴⁸

Das Online-Tutorial „DISCUS“ (Developing Information Skills & Competence for University Students) der Bibliothek der TU Hamburg-Harburg ist zur Förderung der fachlichen Informationskompetenz zunächst in den Ingenieurwissenschaften gedacht. Neben einem Modul zu

³⁴⁵ Gespräch mit Dr. Joachim Kreische, Universitäts- und Landesbibliothek Düsseldorf am 30.1.2006

³⁴⁶ zitiert nach NAGELSMEIER-LINKE 2004, S. 6-7

³⁴⁷ vgl. UMLAUF 2004, S. 97

³⁴⁸ vgl. HAPKE 2005, S. 7-8

grundlegenden und fachspezifischen Navigations- und Recherchestrategien sollen nach und nach auch Module zum elektronischen Publizieren (Autoren-Beratung: Schreiben, Zitieren, Formatieren) sowie zu sozialen Aspekten von Informationssystemen (Geistiges Eigentum, Urheberrecht, Patente, Informationspolitik) entwickelt werden. Das bereits online zur freien Verfügung stehende Modul vermittelt die Kenntnis fachspezifischer Informationsquellen und bezieht den Informationssuchenden aktiv in die Erarbeitung und Realisierung grundlegender Konzepte und Strategien für die Recherche in elektronischen Datenbanken ein, wobei auch spielerische Aspekte einbezogen sind. So wird die unterschiedliche Verwendung von Boole'schen Operatoren im Alltagsgebrauch und beim Datenbank-Retrieval durch eine „Speisekarte“ im „Boole'schen Restaurant“ vermittelt. Nach Auswahl eines Gerichtes auf der Speisekarte (z.B. „Gemüse UND Suppe“, „Suppe ODER Salat“, „Suppe NICHT Gemüse“), muss der User entscheiden, welche Gerichte der Kellner jeweils bringen wird.³⁴⁹

Noch einen Schritt weiter geht die UB Dortmund mit ihrem Online-Bibliotheksspiel „Letterheinz“, einer Kombination aus Denk-, Hüpf- und Strategiespiel. Das Alter Ego des Spielers ist dabei ein kleiner Bücherwurm mit dicker Hornbrille, der zur Erfüllung von Aufträgen verstreut liegende Buchstaben aufsammeln muss, die zusammengesetzt einen Begriff aus der Bibliotheks- und Informationswelt ergeben. Beim Aufsammeln der Buchstaben behindern Barrieren den Bücherwurm, Spinnennetze und ähnliche Elemente verlangsamen seine Bewegung, Gegner halten ihn auf. Nach jeder Spielstufe werden die gefragten Begriffe erläutert. Sofern es sich dabei um einen elektronischen Dienst handelt, kann dieser sofort aufgerufen und ausprobiert werden. Von dem Spiel sollen besonders Schüler und Studierende, im Alter von 14 bis 29 Jahren, angesprochen werden; eine Zielgruppe, die stark an Videospielen interessiert ist. Mit „Letterheinz“ verfolgt die UB Dortmund das Ziel, Informationskompetenz durch spielbasiertes Lernen, Spaß als Motivationsfaktor und Lernen durch Zufallsentdeckungen zu fördern. Die UB verspricht sich von dem Spiel, die genannte Zielgruppe zunächst einmal überhaupt zu erreichen und bei dieser ein positives Image zu erzeugen. Weiterhin soll der Bekanntheitsgrad und die Nutzung einzelner Angebote der UB gesteigert werden.³⁵⁰

³⁴⁹ vgl. HAPKE 2005, S. 8-9; die Website von DISCUS unter <<http://discus.tu-harburg.de/>> u. weiterführende Informationen zum Online-Tutorial unter <<http://www.tub.tu-harburg.de/index.php?id=418>> [Zugriff jeweils am 29.1.2006]

³⁵⁰ vgl. NAGELSMEIER-LINKE 2004, S. 10-12 u. die Website von „Letterheinz“ unter <http://www.ub.uni-dortmund.de/letterheinz/index.html> [Zugriff am 29.1.2006]

9. Abschlussbemerkung

Bibliotheken rufen alle paar Jahre ein neues Paradigma aus, um den Anschluss an die gesellschaftlichen Innovationen zu halten und ihr – zweifellos vorhandenes – innovatives Potenzial in die Öffentlichkeit zu transportieren. Nach der „self-renewing library“, der „virtuellen Bibliothek“, der „hybriden Bibliothek“ und der Bibliothek unter Einfluss des „New Public Management“ wurde nun die „Teaching Library“ zum neuen Paradigma im Bibliothekswesen bestimmt.³⁵¹ Es ist zu hoffen, dass dieses Leitbild längerfristig Bestand hat und sich im Rahmen eines Paradigmenwechsels nicht nur die Begrifflichkeiten ändern, sondern auch das Selbstverständnis der Bibliotheken.

Informationskompetenz ist die Metakompetenz unserer Zeit und macht das Erlernen neuer Fähigkeiten und neuen Wissens erst möglich. Durch den Aufstieg von Wissen zur zentralen ökonomischen Ressource und dem anhaltenden exponentiellen Anstieg der Wissensproduktion wird die Recherche, Selektion und Bewertung von Informationen zukünftig noch wichtiger werden. Bibliotheken müssen deshalb die Vermittlung von Informationskompetenz in Zukunft noch stärker als Kernkompetenz erkennen und im Rahmen eines Gesamtkonzeptes zu einem zentralen Service ausbauen, der mit ihren anderen Dienstleistungsangeboten korrespondiert.

Einrichtungen, die einen offenen und zeitlich flexiblen Zugang zu Bildung, Wissen und Information ermöglichen, gibt es bisher in Deutschland nur wenige. Bibliotheken – das belegt die Potenzialanalyse in Kapitel 5 – kommen dafür grundsätzlich in Frage und könnten zu Learning Centres ausgebaut werden.³⁵² Insbesondere für Hochschulbibliotheken ist das Konzept der Learning Centres die vorweg genommene Antwort nach der Berechtigung ihrer physischen Existenz im digitalen Zeitalter. Wenn feste Lehrabläufe und Studienstrukturen zugunsten individueller Lernwege und einem selbstbestimmten Lernen aufgegeben werden, ist innerhalb des dann zunehmend fragmentarisierten Hochschulgefüges ein Zentrum erforderlich, in dem Studierende und Hochschulangehörige zusammen, wie auch für sich, arbeiten und lernen, die dafür erforderlichen Informationsressourcen sowie Arbeits- und Lernmittel zur Verfügung haben und einander begegnen können.³⁵³ Hochschulbibliotheken werden so gewissermaßen zu räumlichen Fixpunkten in einer zunehmend dislozierten Lern- und Informationswelt.

Die Neupositionierung der Bibliotheken im Bildungskontext, mit der auch ein Wandel des bibliothekarischen Berufsbildes – weg vom passiven Verwalter, hin zum aktiven Vermittler –

³⁵¹ vgl. JOCHUM 2003, S. 1450-1451

³⁵² vgl. Kap. 3.3.2

³⁵³ vgl. LAZARUS 2002, S. 15

verbunden ist, hat in Deutschland gerade erst begonnen. Die Zusammenfassung der Literaturanalyse in den Kapiteln 2 bis 4 hat gezeigt, dass die Bedeutung von Informationskompetenz in Deutschland mittlerweile erkannt und der Bedarf formuliert worden ist. SteFi- und PISA-Studie legten 2001 die Missstände im deutschen Bildungswesen offen. Im Anschluss daran veröffentlichte offizielle Stellungnahmen sehen die Hochschulbibliotheken als Teil der Bildungsinstitution Hochschule und fordern eine Beteiligung an der Lehre.

Dennoch sind im Vergleich zu den USA zum Teil noch erhebliche Unterschiede feststellbar. Pädagogische Arbeit von Bibliotheken ist in den Vereinigten Staaten nicht historisch vorbelastet, die Einbindung von Hochschulbibliotheken in hochschuldidaktische Aufgaben bereits seit den 1960er Jahren üblich. Ferner konnten für die USA bessere Rahmenbedingungen für die Bildungsarbeit von Bibliotheken, wie staatliche Förderprogramme, landesweit akzeptierte Standards, eine theoretische Unterfütterung durch Modelle oder das Vorhandensein einer zentralen Clearingstelle für Informationskompetenz, aufzeigt werden.

Die empirische Untersuchung zeigt jedoch, dass – bezogen auf das Beispiel Nordrhein-Westfalen – deutsche Hochschulbibliotheken inzwischen auf einem gutem Weg sind und vielfältige Aktivitäten zur Verbesserung der Informationskompetenz, insbesondere von Studierenden, initiiert haben. Alle untersuchten Bibliotheken bieten Kurse zur Verbesserung der Informationskompetenz an, zentrale Elemente einer Teaching Library konnten für die Lernangebote nahezu aller untersuchten Bibliotheken nachgewiesen werden. Die Benutzerfreundlichkeit der untersuchten Websites könnte durch eine stärkere Zielgruppenansprache und eine intuitiver gestaltete Navigation in einigen Fällen noch verbessert werden.

Trotz gemeinsamer Richtlinien und nachnutzbarer Lehrmaterialien, wie sie im Rahmen der nordrhein-westfälischen AG Informationskompetenz entwickelt werden, muss jede Hochschulbibliothek letztlich ihr individuelles Lernangebot konzipieren und entwickeln, um ihren jeweiligen Bedingungen vor Ort, insbesondere Studienangebot und Rahmenvorgaben der Hochschule, gerecht zu werden.

Um die Herausforderungen der Zukunft bewältigen und trotz sinkender Etats weiterhin qualitativ hochwertige Lernangebote bereitstellen zu können, sollten Bibliotheken verstärkt auf Kooperation und Netzwerkbildung setzen. Darüber hinaus sollten multidisziplinäre Forschungs- und Demonstrationsprojekte, z.B. auf den Gebieten Benutzerverhalten, Lernumgebungen oder Einsatz alternativer Lernformen angeregt werden. Damit Schüler frühzeitig mit einer Schlüsselqualifikation vertraut gemacht werden und die Hochschulbibliotheken mit ihrer Bildungsarbeit nicht bei „Null“ anfangen müssen, ist ferner eine verbindliche Einbindung von Informationskompetenz in die Lehrpläne der schulischen Ausbildung notwendig. Informationskompetenz sattelt aber auf den Grundlagen einer erfolgreich vermittelten Lesekompetenz

auf, die bereits in der Grundschule geschaffen werden müssen. Dass das Studium bestimmter Bücher beim Leser gewisse Grundlagen erfordert, schreibt Sebastian Münster schließlich bereits in Kapitel 1 seines zweiten Buchs der *Cosmographia*:

„Etwas Fruchtbare zu lernen in den Landschaften Europa, Africa und Asie, ist von Nöhten, daß du allen Dingen in Kopf fassest die Gelegenheit der ganzen Welt, der Erden und des Meeres, wie sie ineinander stecken und wie das Erdtrich auß dem Meere sich erhebt.“

354

³⁵⁴ Deutsche Übersetzung der *Cosmographia*, Basel 1594

Anhänge

Anhang A: Glossar verwendeter internetspezifischer Fachbegriffe

Anchor

Verweisziel, das in einem WWW-Dokument eingebettet ist. Der Anchor kann zum Springen innerhalb einer Seite benutzt werden oder dazu, verschiedene Dokumente miteinander zu verknüpfen. [nw]

Breadcrumbs

Verlinkte Pfadstruktur, die die aktuelle Position innerhalb der →Navigation einer →Website anzeigt.

Domain (s. auch: →Sub-Level-Domain)

Alle Dokumente und Rechner innerhalb des Internets oder eines anderen größeren Computernetzes, die unter einer gemeinsamen Adresse bzw. einem gemeinsamen Namen erreichbar sind. [nw]

Bsp.: <http://www.informationskompetenz.de/>

Frames

Webbrowser-Technik die es ermöglicht, das Browser-Fenster in verschiedene voneinander unabhängige scrollbare Bereiche aufzuteilen. [nw]

Icon

Kleines Bildchen oder Piktogramm, das den Benutzer intuitiv zu einem Programm oder einer Programmfunktion führen soll. [wf]

Hauptmenü (auch: Key Areas)

Teil der Benutzerführung einer →Website. Navigationsleiste, die die wichtigsten Inhalte einer →Website abbilden und über →Hyperlinks zu den entsprechenden Seiten führen sollte.

Highlighting

visuelle Hervorhebung der aktuellen Position innerhalb der →Navigation durch Fettung der Schrift, farbliche Hervorhebung oder ähnliche Effekte

Homelink

→Hyperlink zur Startseite einer →Website

Hyperlink (auch: Link)

Verweisung auf ein anderes Dokument in HTML-Seiten, die durch Anklicken mit der Maus hergestellt wird. Hyperlinks sind ein charakteristisches Merkmal des World Wide Web. [wf, wp]

Index (auch: A-Z)

Alphabetisch nach Themen sortiertes Verzeichnis einer →Website

Navigation

Benutzerführung auf einer →Website; wird wesentlich durch Platzierung, Strukturierung und Benennung von →Hyperlinks erreicht

Relaunch

Zeitpunkt, zu dem eine bereits zur allgemeinen Benutzung im Internet freigegebene Website mit neuem Gesicht, also meist mit neuer Navigationsstruktur, neuem Design und erweitertem Inhalt, online geht. [nw]

Schnelleinstieg (auch Quick-Links u.Ä.)

→Hyperlinks zu häufig besuchten Seiten eines Internet-Auftritts, meist an prominenter Stelle auf der Startseite platziert

SiteMap

Seitenstruktur einer →Website; vollständige verzeichnisartige Darstellung aller Einzeldokumente (→Webseiten) eines Internetauftritts. Im Idealfall zeigt die Sitemap auch die hierarchischen Verknüpfungsstrukturen der Seiten an. Eine Sitemap gibt einen Überblick zu Umfang und Struktur eines Webauftritts. [wp]

Startseite

die Eintritt- oder Leitseite, zu einer bestimmten →Website [wp]

Sub-Level-Domain (auch: Subdomain, s. auch: →Domain)

Administrativ eigenständiger Bereich, der unterhalb einer Domain definiert wird (nw)

Bsp.: <http://www.sld.informationskompetenz.de/>

Teaser

Neugier erregendes Element, z. B. ein kurzer knackiger Text oder ein spannender Bildausschnitt, mit dem ein längerer Bericht bzw. eine Grafik auf einer →Website angekündigt wird [nw]

User

Grundsätzlich jeder, der ein Programm, eine Software oder eine Anwendung benutzt. Hier: Besucher einer →Website. [nw]

Webseite (auch: Internet-Seite, Web-Page)

Einzelne Seite einer →Website

Website (auch: Internetauftritt, Webauftritt, Webpräsenz)

Mit dem Begriff wird ein ganzes Projekt im World Wide Web bezeichnet, das meist aus mehreren Dokumenten (Dateien, Ressourcen) besteht, die durch eine einheitliche →Navigation (das Hypertext-Verfahren) zusammengefasst und verknüpft werden. [wp]

Quellen:

[nw] = Networds Internet-Wörterbuch von Langenscheidt

<<http://www.networds.de/welcomeextra.html?a=>>

[wf] = Wörterbuch der Fachbegriffe der Universitätsbibliothek Bielefeld <<http://www.ub.uni-bielefeld.de/library/search/dictionary/>>

[wp] = Wikipedia, Online-Enzyklopädie <<http://www.wikipedia.de/>>

Nicht gekennzeichnete Definitionen zu Lemmata basieren auf eigenen Formulierungen.

Abruf jeweils am 8.2.2006.

Anhang B: Kriterienkatalog zur Website-Untersuchung

1) Kriterien zur benutzerfreundlichen Website-Gestaltung

Technische Anforderungen

- Ist das Website-Angebot mit den gängigen Browsern gleichgut nutzbar oder gibt es Unterschiede in der Darstellung? Getestet wurde mit Internet Explorer, Netscape Navigator und Mozilla Firefox.
- Ist die Website durchgehend erreichbar? Jede Website wurde innerhalb einer Woche an drei verschiedenen Tagen zu unterschiedlichen Uhrzeiten aufgerufen.
- Werden Frames eingesetzt?

Design

- Wie ist der erste Eindruck der Startseite?
- Ist die Website mit Bildern und anderen Medienelementen überladen, als „Textwüste“ gestaltet oder ansprechend und übersichtlich gelayoutet?
- Wird das Websitedesign (Aufbau der Seiten, Farben, Schrifttyp, Schriftgröße etc.) durchgängig eingehalten?

Navigation

- Sind die Lernangebote innerhalb des Internetauftritts gut auffindbar?
- Sind die Navigationselemente benutzerfreundlich angeordnet und eingängig strukturiert?
- Weiß man immer, wo man sich innerhalb des Angebots befindet? Werden Orientierungshilfen (Highlighting, Breadcrumbs) angeboten?
- Welche zusätzlichen Navigationshilfen (Sitemap, Index, Suchfunktion) werden angeboten?
- Werden externe Links in neuen Fenstern geöffnet oder im selben Fenster bzw. in einem Frame?

Internetgerechte Aufbereitung der Informationen

- Haben die Texte eine adäquate Länge und sind mit maximal zweimal Scrollen lesbar? Getestet wurde an einem 21-Zoll Bildschirm.
- Sind die Texte logisch untergliedert und mit aussagekräftigen Überschriften versehen?

Kontakt, Feedback und Informationsdienste

- Welche Möglichkeiten zur Kontaktaufnahme werden im Rahmen des Angebots genannt? Ist ein Ansprechpartner bzw. eine Ansprechpartnerin aufgeführt?
- Gibt es die Möglichkeit sich online für Veranstaltungen anzumelden (idealerweise per Webformular)?
- Gibt es die Möglichkeit für ein Feedback zu dem Angebot (idealerweise in Form eines Webformulars)?
- Werden Newsdienste (Newsletter, RSS-Feed) zur Information der Kunden angeboten?

Aktualität der Informationen zu den Lernangeboten

- Ist ein Bearbeitungsstand angegeben? Wenn ja, wie aktuell ist das Angebot?

2) Konzeptionelle und organisatorische Kriterien für Lernangebote von Bibliotheken

Betitelung des Angebots

- Wie lautet der Titel des Angebots?

Zielgruppen identifizieren und ansprechen

- Ist das Angebot subjekt- oder objektorientiert? Welche Zielgruppen werden genannt?
- Werden die Studierenden als Zielgruppe angesprochen und ist die sprachliche Gestaltung daran angepasst? Sind Veranstaltungstitel und -themen als Fragen formuliert, die Interesse wecken?
- Ist die verwandte Sprache klar und informativ? Wird die Verwendung von Fachausdrücken vermieden?

Modularisierung

- Findet eine Gliederung der Angebote nach Studienfortschritt oder benötigten Vorkenntnissen statt und bauen diese Angebote aufeinander auf?

Curriculare Einbindung

- Sind die Kurse in den jeweiligen Stundenplan eingebunden?
- Sind dies für die Studierenden Pflicht-, Wahlpflicht- oder freiwillige Veranstaltungen?

Veranstaltungsorganisation

- Werden Veranstaltungsinhalte und Lernziele genannt?
- Findet eine Überprüfung des Gelernten in Form von Leistungsnachweisen statt?
- Werden die Kursteilnehmer aktiv in die Veranstaltung miteinbezogen und haben sie die Möglichkeit, das Gelernte unmittelbar praktisch nachzuvollziehen?
- Wie oft finden die Veranstaltungen statt? Regelmäßig, unregelmäßig oder nur auf Anfrage?

Selbstbestimmtes Lernen

- Werden Selbstlernmaterialien (Online-Tutorials, Merkblätter) bereitgestellt?

Zusammenarbeit mit anderen Einrichtungen

- Findet eine Zusammenarbeit mit internen oder externen Einrichtungen statt?

Informationskompetenz als Leitbild

- Existiert ein Leitbild der Bibliothek und findet Informationskompetenz dort Berücksichtigung?

Anhang C: Liste der im Rahmen der Untersuchung erhaltenen E-Mails und geführten Gespräche

Bibliothek der RWTH Aachen
E-Mail von Fr. Pinnen vom 12.12.2005

Universitätsbibliothek Bielefeld
E-Mail von Fr. Herb vom 12.1.2006

Universitätsbibliothek Bochum
E-Mail von Fr. Ramisch vom 12.1.2006

Universitäts- und Landesbibliothek Bonn
E-Mail von Fr. Schäfer-Klar vom 13.12.2005

Universitätsbibliothek Dortmund
E-Mail von Fr. Hoepfner vom 29.12.2005

Universitäts- und Landesbibliothek Düsseldorf
Gespräch mit Fr. Dr. Nilges vom 21.12.2005

Universitätsbibliothek Duisburg-Essen
E-Mail von Fr. Dr. Lotz-Ahrens vom 15.12.2005

Universitäts- und Stadtbibliothek Köln
E-Mail von Fr. Begrich vom 14.12.2005

Universitäts- und Landesbibliothek Münster
E-Mail von Fr. Kachel vom 3.1.2006

Universitätsbibliothek Paderborn
E-Mail von Fr. Weddewer vom 27.1.2006

Universitätsbibliothek Siegen
E-Mail von Fr. Schirra vom 21.12.2005

Universitätsbibliothek Wuppertal
E-Mail von Hrn. Stadler vom 14.12.2005

Bibliothek der Fachhochschule Dortmund
E-Mail von Hrn. Schwarck vom 19.12.2005

Bibliothek der Fachhochschule Köln
E-Mail von Fr. Warnke vom 10.1.2006

Bibliothek der Fachhochschule Münster
E-Mail von Fr. Scheltrup vom 12.12.2005

Bibliothek der Hochschule Niederrhein
E-Mail von Fr. Flauger vom 13.12.2005

Eine Liste der Multiplikatoren wurde freundlicherweise von Frau König vom Hochschulbibliothekszentrum des Landes Nordrhein-Westfalen zur Verfügung gestellt.

Anhang D: Text der E-Mail an die Hochschulbibliotheken

Betreff: Anfrage zu Ihrem Angebot an Schulungen / Veranstaltungen zur Vermittlung von Informationskompetenz

Sehr geehrte Frau ... / sehr geehrter Herr ... ,

im Rahmen meines Master-Studiums der Bibliotheks- und Informationswissenschaft an der Fachhochschule Köln, schreibe ich meine Abschlussarbeit zum Thema „Vermittlung von Informationskompetenz an Hochschulbibliotheken“.

Die Arbeit beinhaltet eine Website-Analyse, die dazu beitragen soll, den derzeitigen Stand hinsichtlich Angebot und Konzeption solcher Veranstaltungen an nordrhein-westfälischen Hochschulbibliotheken aufzuzeigen.

Da Sie als Bibliothek möglicherweise jedoch nicht alle Informationen bzw. Ihr gesamtes Veranstaltungsangebot im Internet veröffentlichen, erhebe ich einige zusätzliche Angaben in einer kurzen, formlosen E-Mail-Befragung.

Es wäre sehr freundlich, wenn Sie mit einigen stichwortartigen Angaben zum Gelingen meiner Untersuchung beitragen würden. Falls Interesse besteht, kann ich Ihnen eine elektronische Version der Arbeit nach Fertigstellung (ca. März 2006) gerne zur Verfügung stellen.

Frau König vom HBZ war so freundlich, mir eine Liste mit den Multiplikatoren der AG Informationskompetenz zu Verfügung zu stellen, so dass ich zuversichtlich bin, in Ihnen den richtigen Ansprechpartner / die richtige Ansprechpartnerin Ihrer Bibliothek gefunden zu haben.

Im Einzelnen geht es um folgende Fragen:

(1) Nicht im Internet veröffentlichte Angebote

Gibt es über Ihr im öffentlich zugänglichen Internet publiziertes Angebot von Veranstaltungen zur Vermittlung von Informationskompetenz weitere Kurse Ihrer Bibliothek für die Fakultäten bzw. Fachbereiche? Wenn ja, für welche?

Werden Veranstaltungen zur Vermittlung von Informationskompetenz auch als interne Weiterbildung für Hochschul-Beschäftigte angeboten?

(2) Curriculare Einbindung

Sind die Kurse fest in den jeweiligen Stundenplan eingebunden? Als Blockveranstaltung oder semesterbegleitend?

Falls ja:

Sind dies für die Studierenden Pflicht-, Wahlpflicht- oder freiwillige Veranstaltungen?

Findet eine Überprüfung des Gelernten in Form von Leistungsnachweisen statt?

Falls nein:

Ist eine curriculare Einbindung geplant?

(3) Kooperation

Findet, abgesehen von Ihrer Aktivität als Multiplikator/in in der AG Informationskompetenz, eine Zusammenarbeit mit anderen Einrichtungen (z.B. Hochschulrechenzentrum, Hochschuldidaktik, andere Bibliotheken, Schulen) statt?

Vielen Dank für Ihre Mitarbeit im Voraus!

Freundliche Grüße,

Mario Hütte

cand. Master of Library and Information Science

Fakultät für Informations- und Kommunikationswissenschaften

Fachhochschule Köln

Anhang E: Literatur- und Quellenverzeichnis

AASL 1998

American Association of School Librarians u. Association for Educational Communications and Technology: Information Literacy Standards for Student Learning : Standards and Indicators. 1998.

<http://www.ala.org/ala/aasl/aaslproftools/informationpower/InformationLiteracyStandards_fin_al.pdf> [Zugriff am 9.2.2006].

AG Benutzerschulung Thüringen 2003

AG Benutzerschulung Thüringen: Bibliothekspädagogik : ein Positionspapier der AG Benutzerschulung des Landesverbandes Thüringen im DBV. Verabschiedet auf dem 4. Treffen der AG Benutzerschulung am 18.09.2003 in Erfurt. <<http://www.bibliothek.uni-erfurt.de/service/texte/positionspapier.pdf>> [Zugriff am 9.2.2006].

ALA 1989

American Library Association, Presidential Committee on Information Literacy. Final Report. Washington D.C., 1989. <<http://www.ala.org/ala/acrl/acrlpubs/whitepapers/presidential.htm>> [Zugriff am 9.2.2006].

ACRL 2000

Association of Colleges and Research Libraries: Information Literacy Competency Standards for Higher Education. Approved by the Board of Directors of the Association of College and Research Libraries on January 18, 2000; endorsed by the American Association for Higher Education (October 1999) and the Council of Independent Colleges (February 2004).

<<http://www.ala.org/ala/acrl/acrlstandards/standards.pdf>> [Zugriff am 9.2.2006].

Bambauer 2003

Bambauer, Silke: Websites als Qualitätssignal : eine empirische Analyse der Effekte ausgewählter Website-Elemente (Diss., Univ. Augsburg). Aachen : Shaker, 2003.

Bibliothekswissenschaft – quo vadis

Bibliothekswissenschaft – quo vadis? : Eine Disziplin zwischen Traditionen und Visionen ; Programme – Modelle – Forschungsaufgaben / hrsg. von Petra Hauke. München : Saur, 2005.

BK NRW 1995

Bildungskommission NRW (Hg.): Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft : Denkschrift der Kommission "Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft" beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen. Neuwied [u.a.] : Luchterhand, 1995.

BLK 2004

Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (Hg.): Strategie für Lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland (Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung ; 115). Bonn 2004.

<http://www.bmbf.de/pub/strategie_lebenslanges_lernen_blk_heft115.pdf> [Zugriff am 9.2.2006]

BMBF 2002

Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.): Informationen vernetzen – Wissen aktivieren : strategisches Positionspapier. Stand: September 2002.

<http://www.bmbf.de/pub/information_vernetzen-wissen_aktivieren.pdf> [Zugriff am 9.2.2006].

BDB 1994

Bundesvereinigung Deutscher Bibliotheksverbände (Hg.): Bibliotheken '93 : Strukturen – Aufgaben – Positionen. Berlin : Dt. Bibliotheksinst., 1994.

Bundy 2005

Bundy, Alan: Zeitgeist: Informationskompetenz und Veränderungen des Lernens. In: ABI-Technik 25 (2005) 1, S. 10-22.

Dannenberg 2000

Dannenberg, Detlev: Wann fangen Sie an? : Das Lernsystem Informationskompetenz (LIK) als praktisches Konzept einer Teaching Library. In: Bibliotheksdienst 34 (2000) 7/8, S. 1245-1259.

Degele 2005

Degele, Nina: Neue Kompetenzen im Internet. Kommunikation abwehren, Information vermeiden. In: Die Google-Gesellschaft, S. 63-74.

Dilthey

Dilthey, Alexander: Die Webdesign-Referenz (eBook). O.J. <<http://www.webdesign-referenz.de/>> [Zugriff am 9.2.2006].

Dohmen 2001

Dohmen, Günther: Lebenslanges Lernen. In: Wörterbuch Erwachsenenpädagogik, S. 186-187.

Eisenberg/Lowe/Spitzer 2004

Eisenberg, Michael B., Carrie A. Lowe u. Kathleen L. Spitzer: Information Literacy: Essential Skills for the Information Age. Westport, Conn. [u.a.] : Libr. Unlimited, 2004.

Erbing/Terfloth 2005

Erbing, Saskia u. Karin Terfloth: Lernen statt belehren! Kompetenzorientiertes Lernen und Lehren an der Hochschule. In: Das Hochschulwesen 53 (2005) 1, S. 23-29.

EURYDICE 2000

EURYDICE – Europäische Informationsstelle: Lebenslanges Lernen: Der Beitrag der Bildungssysteme der Mitgliedsstaaten der Europäischen Union. Ergebnisse der Eurydice-Umfrage. Brüssel 2000. <<http://www.eurydice.org/Documents/LLL/De/FrameSet.htm>> [Zugriff am 9.2.2006]

Fourastié 1954

Fourastié, Jean: Die große Hoffnung des zwanzigsten Jahrhunderts. Köln : Bund-Verl., 1954.

Friedt 1988

Friedt, Anton: Friedensliebe, Toleranz und Gläubigkeit. Über Sebastian Münster aus Ingelheim (1488 bis 1552) und die Früchte des Fleißes. In: Mainz, Vierteljahreshefte für Kultur, Politik, Wirtschaft, Geschichte 8 (1988) 3, S. 79-88.

„Geld ist rund und rollt weg, aber Bildung bleibt“

„Geld ist rund und rollt weg, aber Bildung bleibt“ : 94. Deutscher Bibliothekartag in Düsseldorf 2005 / hrsg. von Daniela Lülfi (Zeitschrift für Bibliothekswesen und Bibliographie : Sonderheft ; 89). Frankfurt am Main : Klostermann, 2006.

Göhner 2005

Göhner, Barbara: Informationsarchitektur im World Wide Web. In: Bibliothek. Forschung und Praxis 29 (2005) 2, S. 230-236.

Die Google-Gesellschaft

Die Google-Gesellschaft : vom digitalen Wandel des Wissens / hrsg. von Kai Lehmann. Bielefeld : Transcript, 2005.

Griffiths/Brophy 2005

Griffiths, Jillian u. Peter Brophy: Student Searching Behaviour and the Web: Use of Academic Resources and Google. In: Library Trends 53 (2005) 4, S. 539-544.

Gut zu Wissen

Gut zu Wissen : Links zur Wissensgesellschaft / Heinrich-Böll-Stiftung (Hrsg.). Münster : Westfälisches Dampfboot, 2002.

Hamm 2001

Hamm, Ingrid: Statt eines Nachwortes : Thesen zur Zukunft der Bildung. In: Medienkompetenz (2001), S. 194-201.

Hapke 2005

Hapke, Thomas: ‚In-formation‘ – Informationskompetenz und Lernen im Zeitalter digitaler Bibliotheken. In: Bibliothekswissenschaft – quo vadis, S. 115-130. [Preprint:] <http://www.tu-harburg.de/b/hapke/infolit/T_Hapke_Humboldt-Buch.pdf> [Zugriff am 9.2.2006].

Hasiewicz 2005

Hasiewicz, Christian: Bibliotheken als Teil der Bildungslandschaft (= Folge 2 des Dossiers „Bibliothek 2007“). In: Forum Bibliothek und Information (BuB) 57 (2005) 3, S. 241-243.

Hettinger/Wunden 2000

Hettinger, Jochen u. Wolfgang Wunden: Medienkompetenz : eine Einführung. In: Medienkompetenz in der Informationsgesellschaft.

Hoffman 2004

Hoffmann, Luise: Bericht über die vierte und letzte Sitzung des Beirats des Projekts „Umstieg auf internationale Formate und Regelwerke (MARC21, AACR2)“ am 15.3.2004. In: Bibliotheksdienst 38 (2004) 6, S. 733-737.

Homann 2000a

Homann, Benno: Informationskompetenz als Grundlage für bibliothekarische Schulungskonzepte. In: Bibliotheksdienst 34 (2000) 6, S. 968-978.

Homann 2000b

Homann, Benno: Das Dynamische Modell der Informationskompetenz (DYMIK) als Grundlage für bibliothekarische Schulungen. In: Knorz, Gerhard und Rainer Kuhlen (Hg.): Informationskompetenz – Basiskompetenz in der Informationsgesellschaft. Proceedings des 7. Internationalen Symposiums für Informationswissenschaft (ISI 2000) (= Schriften zur Informationswissenschaft ; 38). Konstanz 2000.

Homann 2001a

Homann, Benno: Derzeit noch beträchtliche Defizite : Informationskompetenz: Grundlage für ein effizientes Studium und lebenslanges Lernen. In: Buch und Bibliothek 53 (2001) 9, S. 553-559.

Homann 2001b

Homann, Benno: Schwierigkeiten und Ansätze der Benutzerschulung in Deutschland (Druckversion eines Vortrags, gehalten auf dem 67. IFLA-Weltkongress 2001 in Boston). <<http://www.ifla.org/IV/ifla67/papers/072-126g.pdf>> [Zugriff am 9.2.2006].

Homann 2002a

Homann, Benno: Standards der Informationskompetenz : eine Übersetzung der amerikanischen Standards der ACRL als argumentative Hilfe zur Realisierung der „Teaching Library“. In: Bibliotheksdienst 36 (2002) 5, S. 625-638.

Homann 2002b

Homann, Benno: Defizite bibliothekarischer Websites. Ergebnisse eines Round Tables. In: Bibliotheksdienst 36 (2002) 10, S. 1323-1336.

Homann 2005

Homann, Benno: BibTutor: Lernen beim Recherchieren – eine Lernumgebung zur bedarfsorientierten Vermittlung von Informationskompetenz. In: Theke aktuell (lokale Bibliothekszeitschrift der Universität Heidelberg) (2005) 2, S. 79-87. <<http://www.ub.uni-heidelberg.de/archiv/5613>> [Zugriff am 27.1.2006]

Horstkotte 2004

Horstkotte, Hermann: Alleskönner statt Fachidiot. In: Die Zeit 60 (2004) 17.

Hutzler 2002

Hutzler, Evelinde: Wege zu einer informativen nutzerorientierten Bibliothekswebsite. In: Bibliotheksdienst 36 (2002) 10, S. 1351-1357.

Innovation for information

Innovation for information : international contributions to librarianship ; Festschrift in honour of Dr. Ahmed H. Helal / hrsg. by Joachim W. Weiss (= Veröffentlichungen der UB Essen ; 16). Essen 1992.

Jochum 2003a

Jochum, Uwe: Kleine Bibliotheksgeschichte. 2. Aufl. Stuttgart : Reclam, 2003.

Jochum 2003b

Jochum, Uwe: Informationskompetenz, Bibliothekspädagogik und Fachreferate. In: Bibliotheksdienst 37 (2003) 11, S. 1450-1462.

Klatt et al 2001

Klatt, Rüdiger et al: Nutzung elektronischer wissenschaftlicher Informationen in der Hochschulausbildung : Barrieren und Potentiale der innovativen Mediennutzung im Lernalltag der Hochschulen (Kurzfassung). <<http://www.stefi.de/download/kurzfass.pdf>> [Zugriff am 9.2.2006].

Kohl-Frey 2005

Kohl-Frey, Oliver: Modularisierung und E-Learning: Das Projekt Informationskompetenz in Baden-Württemberg. [Preprint:] <<http://www.ub.uni-konstanz.de/kops/volltexte/2005/1492/>> [Zugriff am 23.1.2006].

Kowalczyk/Ottich 1995

Kowalczyk, Walter und Klaus Ottich: Schülern auf die Sprünge helfen. Lern- und Arbeitstechniken für den Schulerfolg. Reinbek bei Hamburg : Rowohlt, 1995.

Krauß-Leichert 2004

Krauß-Leichert: Lernen in der Zukunft – E-Learning versus Blended Learning : STRuPI – ein Forschungsprojekt an der HAW Hamburg. In: B.I.T. online 7 (2004) 3, S. 189-198.

Kuhlen 2002

Kuhlen, Rainer: Universal Access – Wem gehört Wissen? In: Gut zu Wissen. [Online-Version:] <<http://www.wissensgesellschaft.org/themen/publicdomain/access.pdf>> [Zugriff am 9.2.2006].

Kuhlen 2005

Kuhlen, Rainer: Macht Google autonom? Zur Ambivalenz informationeller Autonomie. In: Die Google-Gesellschaft, S. 385-394.

Kuhlthau 2004

Kuhlthau, Carol Collier: Seeking Meaning : A Process Approach to Library and Information Services. Westport, Conn. [u.a.] : Libr. Unlimited, 2004.

KMK 2003a

Kultusministerkonferenz der Länder: Länderübergreifende Strukturvorgaben gemäß § 9 Abs. 2 HRG für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.10.2003. <<http://www.kmk.org/hschule/strukturvorgaben.pdf>> [Zugriff am 9.12.2006].

KMK 2003b

Kultusministerkonferenz der Länder: Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss. Beschluss vom 4.12.2003.
<http://www.kmk.org/schul/Bildungsstandards/Deutsch_MSA_BS_04-12-03.pdf> [Zugriff am 26.1.2006]

KMK 2004

Kultusministerkonferenz der Länder: Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Hauptschulabschluss. Beschluss vom 15.10.2004.
<http://www.kmk.org/schul/Bildungsstandards/Hauptschule_Deutsch_BS_307KMK.pdf> [Zugriff am 26.1.2006]

Lange-Bohaumilitzky 2005

Lange-Bohaumilitzky, Ingrid: Kooperation zwischen Bibliotheken und Schulen in Hamburg – eine erfolgreiche Dekade. In: Bibliothek. Forschung und Praxis 29 (2005) 1, S. 87-90.

Lankenau 2002

Lankenau, Irmgard: Vermittlung von Informationskompetenz an Universitäten. Chance und Herausforderung. In: Information. Wissenschaft und Praxis 53 (2002) 7, S. 428-433.

Lazarus 2002

Lazarus, Jens: Hochschulbibliotheken im Umfeld von Lehre und Lernen – Neuere Entwicklungen, Initiativen und Möglichkeiten (= Berliner Handreichungen zur Bibliothekswissenschaft ; 112). Berlin 2002. <http://www.ib.hu-berlin.de/%7Ekumlau/handreichungen/h112/handreichung_112.pdf> [Zugriff am 9.2.2006]

Lehnen/Jakobs 2003

Lehnen, Katrin und Eva-Maria Jakobs: „Writing Well Online: Talent Isn’t Enough.“ Netzspezifische Schreibkompetenz. In: Wissenschaftlich schreiben, lehren und lernen.

Lewandowski 2005

Lewandowski, Dirk: Web Information Retrieval. In: Information. Wissenschaft und Praxis 56 (2005) 1, S. 5-12.

Lossau 2005

Lossau, Norbert: Der Nutzer soll König werden. Digitale Dienstleistungen in wissenschaftlichen Bibliotheken: Das Internet setzt Maßstäbe (= Folge 3 des Dossiers „Bibliothek 2007“). In: Forum Bibliothek und Information (BuB) 57 (2005) 5, S. 365-376.

Lux/Sühl-Strohenger 2004

Lux, Claudia und Wilfried Sühl-Strohenger: Teaching Library in Deutschland : Vermittlung von Informations- und Medienkompetenz als Kernaufgabe für Öffentliche und Wissenschaftliche Bibliotheken (= B.I.T. online Innovativ ; 9). Wiesbaden : Dinges & Frick, 2004.

Medienkompetenz (2001)

Medienkompetenz : Wirtschaft, Wissen, Wandel / hrsg. von Ingrid Hamm. Gütersloh : Verl. Bertelsmann-Stiftung, 2001.

Medienkompetenz (2003)

Medienkompetenz : wie lehrt und lernt man Medienkompetenz? / hrsg. von Elisabeth Simon. Berlin : BibSpider, 2003.

Medienkompetenz in der Informationsgesellschaft

Medienkompetenz in der Informationsgesellschaft. Perspektiven in Baden-Württemberg / hrsg. von Ansgar Zerfaß. Stuttgart 2000. <<http://www.doit-online.de/ADMIN/ASSETS/files/medienkompetenz.pdf>> [Zugriff am 9.2.2006].

Mertens 1974

Mertens, Dieter: Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 7 (1974) 1, S. 36-43. <http://doku.iab.de/mittab/1974/1974_1_MittAB_Mertens.pdf> [Zugriff am 9.2.2006].

Müller-Walde 2005

Müller-Walde, Katrin: Lesen – Vorlesen – Was noch? In: Universitas 60 (2005) 5, S. 494-508.

Nagelsmeier-Linke 2004

Nagelsmeier-Linke, Marlene: Die Sehnsucht nach dem weiten Meer oder: Welchen Beitrag kann ein Online-Spiel zur Vermittlung von Informationskompetenz leisten? <http://www.na-li.de/publikationen/pdf/Die_Sehnsucht_nach_dem_weiten_Meer_2.pdf> [Zugriff am 3.2.2006].

Neubauer 1979

Neubauer, Karl Wilhelm (Hg.): Benutzerverhalten an deutschen Hochschulbibliotheken : Ergebnisse einer mit Unterstützung der Deutschen Forschungsgemeinschaft durchgeführten Untersuchung. München [u.a.] : Saur, 1979.

Nielsen 1994a

Nielsen, Jakob: Guerrilla HCI: Using Discount Usability Engineering to Penetrate the Intimidation Barrier. 1994. <http://www.useit.com/papers/guerrilla_hci.html> [Zugriff am 3.2.2006].

Nielsen 1994b

Nielsen, Jakob: Ten Usability Heuristics. 1994. <http://www.useit.com/papers/heuristic/heuristic_list.html> [Zugriff am 3.2.2005].

Nilges/Reessing-Fidorra 2006

Nilges, Annemarie und Marianne Reessing-Fidorra: Informationskompetenz als Gemeinschaftsaufgabe der Hochschulbibliotheken in NRW – eine Bilanz. In: „Geld ist rund und rollt weg, aber Bildung bleibt“, S. 193-204.

Nilges/Reessing-Fidorra/Vogt 2003

Nilges, Annemarie, Marianne Reessing-Fidorra u. Renate Vogt: Standards für die Vermittlung von Informationskompetenz an der Hochschule. In: Bibliotheksdienst 37 (2003) 4, S. 463-465.

Oberdieck/Brandes 2004

Oberdieck, Klaus D., Dietmar Brandes: Viele Wege führen nach Rom. Die Universitätsbibliotheken und die Vermittlung von Informationskompetenz. In: Bibliothek. Forschung und Praxis 28 (2004) 1, S. 103-108.

Oechtering 2005

Oechtering, Anne: Informationskompetenz häppchenweise. Zur Modularisierung von Schulungsangeboten an der Bibliothek der Universität Konstanz. In: Forum Bibliothek und Information (BuB) 57 (2005) 1, S. 34-40.

OECD 2005

Organisation for Economic Co-operation and Development (Hg.): The Definition and Selection of Key Competencies. Executive Summary. 30.6.2005.

<<https://www.pisa.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf>> [Zugriff am 3.2.2006]

Owusu-Ansah 2005

Owusu-Ansah, Edward K.: Umgang mit Information und Wissen: Bibliothek, Hochschule und studentisches Lernen. In: ABI-Technik 25, 1/2005, S. 24-31.

Pörzgen/Schreiber 1993

Pörzgen, Rainer u. Martin Schreiber: Die Informationsvermittlungsstelle : Planung – Einrichtung – Betrieb. München [u.a.] : Saur, 1993.

Potter 2005

Potter, W. James: Media Literacy. 3. Aufl. Thousand Oaks, Cal. [u.a.] : Sage, 2005.

Putz 2004

Putz, Michaela: Wandel der Informationsvermittlung in wissenschaftlichen Bibliotheken. Möglichkeiten neuer Produkte und Dienstleistungen. In: Bibliothek. Forschung und Praxis 28 (2004) 1, S. 59-84.

Rockenbach 2003

Rockenbach, Susanne: Teaching Library in der Praxis – Bedingungen und Chancen. In: Bibliotheksdienst 37 (2003) 1, S. 33-40.

Rösch 2004

Rösch, Hermann: Wissenschaftliche Kommunikation und Bibliotheken im Wandel. In: B.I.T. online 7 (2004) 2, S. 113-124.

Rösch 2005

Rösch, Hermann: Lehrveranstaltungen Auskunftsdienst und Informationsvermittlung, Informationsdienstleistungen. Begleitende Informationen [Vorlesungsskript]. Stand: Juni 2005. <http://www.fbi.fh-koeln.de/institut/personen/roesch/Material_Roesch/Informationsdienst-Mai_2005.htm> [Zugriff am 3.2.2006]

Sauppe/Müller/Westermann 1980

Sauppe, Eberhard, Hartmut Müller u. Rolf Westermann: Benutzerschulung in Hochschulbibliotheken (Veröffentlichungen d. Inst. f. Bibliothekarausbildung d. Freien Univ. Berlin ; 30.) (Informationsmanagement ; 2.). München [u.a.] : Saur, 1980.

Schleswig-Holsteinischer Bibliothekstag 2003

Schleswig-Holsteinischer Bibliothekstag 2003 : Bibliotheken als Lernort : Erwerb von Informationskompetenz in Bibliotheken / hrsg. von Rüdiger Schütt. Nordhausen : Bautz, 2004.

Schmidmaier 1992

Schmidmaier, Dieter: Von der Benutzerschulung zur „Information Literacy“: ein Überblick. In: Innovation for information, S. 257-168.

Schneider 2005

Schneider, Doris: Fit für die Wissensgesellschaft : Die Teaching Library als eine Antwort auf Pisa und SteFi: Konzepte und Erfahrungen am Beispiel der Fachhochschule Ingolstadt. In: Forum Bibliothek und Information (BuB) 57 (2005) 1, S. 28-34.

Scholle 2005

Scholle, Ulrike: Auf dem langen Weg von Schulungen zu Lehrangeboten. Das modulare Schulungskonzept der Universitäts- und Landesbibliothek Münster. In: Forum Bibliothek und Information (BuB) 57 (2005) 1, S. 41-45.

Schultka 2002

Schultka, Holger: Bibliothekspädagogik versus Benutzerschulung. Möglichkeiten der edukativen Arbeit in Bibliotheken. In: Bibliotheksdienst 36 (2002) 11, S. 1487-1505.

Schultka 2005

Schultka, Holger: Bibliothekspädagogik und die Arbeit der AG Benutzerschulung des Landesverbandes Thüringen. In: Bibliothek. Forschung und Praxis 29 (2005) 1, S. 59-65.

Schulz 2002

Schulz, Ursula: „Das stiehlt meine Zeit“. Über die Nutzungsqualität von Bibliothekswebsites. In: Forum Bibliothek und Information (BuB) 54 (2002) 4, S. 224-229.

Seefeldt 2005

Seefeldt, Jürgen: Zukunftsvisionen: Die Bibliothek von morgen. In: B.I.T. online 8 (2005) 1, S. 11-18.

Seufert/Mayr

Seufert, Sabine u. Peter Mayr: Fachlexikon e-learning : Wegweiser durch das e-Vokabular. Bonn : ManagerSeminare May, 2002.

Simon 1988

Simon, Elisabeth: Bibliothekswesen in den USA : eine Einführung. München [u.a.] : Saur, 1988.

Simon 2003

Simon, Elisabeth Was heißt Medienkompetenz? Wie erwirbt man sie? Einige praktische Erfahrungen. In: Medienkompetenz (2003), S. 3-6.

Spraul/Oeser 2004

Spraul, Artur u. Jochen Oeser: Controlling (Praxis Creditreform). Stuttgart : Schäffer-Poeschel, 2004.

Stang 2005

Stang, Richard: Bibliotheken und lebenslanges Lernen. Kooperationen, Netzwerke und neue Institutionenformen zur Unterstützung Lebenslangen Lernens (Expertise zum aktuellen Stand, Deutsches Institut für Erwachsenenbildung). Bonn 2005. <http://www.die-bonn.de/espid/dokumente/doc-2005/stang05_02.pdf> [Zugriff am 3.2.2006]

Steierwald 2005

Steierwald, Ulrike: Fünf Thesen zur aktuellen Entwicklung der Bibliothekswissenschaft in Deutschland. In: Information. Wissenschaft und Praxis 56 (2005) 3, S. 149-152.

Sühl-Strohmenger 2003

Sühl-Strohmenger, Wilfried: Hochschulbibliothek. Informationskompetenz und pädagogisch-didaktische Qualifizierung. In: B.I.T. online 6 (2003) 4, S.317-326.

Thissen 2002

Thissen, Frank: Designempfehlungen für bibliothekarische Websites. In: Bibliotheksdienst 36 (2002) 10, S. 1344-1350.

Thomas 2005

Thomas, Nadine: Wissenschaft in der digitalen Welt. In: Die Google-Gesellschaft, S. 313-322.

Umlauf 2004

Umlauf, Konrad: Lernen in und mit Bibliotheken. In: Schleswig-Holsteinischer Bibliothekstag 2003, S. 85-117.

VDB 2002

Verein Deutscher Bibliothekare e.V.: Vermittlung von Studienfertigkeiten im elektronischen Zeitalter – eine Initiative des VDB. Entwurf, Stand: 25.02.2002.

<http://www.vdb-online.org/publikationen/einzeldokumente/2002-02_v_vermittlung-studienfertigkeiten-entwurf.pdf> [Zugriff am 3.2.2006].

Wersig 1996

Wersig, Gernot: Die Komplexität der Informationsgesellschaft (= Schriften zur Informationswissenschaft ; 26). Konstanz 1996.

Wissenschaftlich schreiben, lehren und lernen

Wissenschaftlich schreiben, lehren und lernen / hrsg. von Konrad Ehlich. Berlin [u.a.] : de Gruyter, 2003.

Wissenschaftsrat 2001

Wissenschaftsrat: Empfehlungen zur digitalen Informationsversorgung durch Hochschulbibliotheken. <<http://www.wissenschaftsrat.de/texte/4935-01.pdf>> [Zugriff am 3.2.2006].

Wörterbuch Erwachsenenpädagogik

Wörterbuch Erwachsenenpädagogik / hrsg. von Rolf Arnold. Bad Heilbrunn/Obb. : Klinkhardt, 2001.

Ziegenbein 2002

Ziegenbein, Klaus: Controlling (Kompendium der praktischen Betriebswirtschaft). – 7., überarb. und erw. Aufl. - Ludwigshafen (Rhein) : Kiehl, 2002.

Zurkowski 1974

Zurkowski, Paul G.: The Information Service Environment – Relationships and Priorities. Hg. von der National Commission on Libraries and Information Sciences, National Program on Library and Information Sciences (NCLIS Related Paper ; 5). Washington DC, 1974.

Hiermit versichere ich, die Arbeit selbstständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt zu haben.

Köln, den 17.2.2006

Mario Hütte